

د. إيمان عباس الخفاف

الذكاء الانفعالي

تعلم كيف تفكر انفعالياً




بسم الله الرحمن الرحيم


الذكاء
الانفعالي
تعلم كيف تفكر انفعالياً

الطبعة الأولى

1434هـ 2013 م



دار المناهج للنشر والتوزيع

عمان، شارع الملك حسين، بناية الشركة المتحدة للتأمين

هاتف4650624 فاكس 4650664 6 +9626

ص.ب 215308 عمان 11122 الأردن

Dar Al-Manahej
Publishers & Distributor

Amman-King Hussein St.
Tel 4650624 fax +9626 4650664
P.O.Box: 215308 Amman 11122 Jordan
www.daralmanahej.com
info@daralmanahej.com
manahej9@hotmail.com



الذكاء الانفعالي

تعلم كيف تفكر انفعالياً

المحتويات

الفصل الرابع

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقيادة

الفصل الخامس

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية

الفصل السادس

الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية الذات

الفصل السابع

الذكاء الانفعالي وعلاقته بمركز الضبط

الفصل الثامن

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالثقة بالنفس

الفصل التاسع

الذكاء الانفعالي وعلاقته بإدارة الصراع

الفصل العاشر
الذكاء الانفعالي وعلاقته بالموهبة

الفصل الحادي عشر
الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية

الفصل الثاني عشر

الذكاء الانفعالي و علاقته بالذكاء المتعدد

الفصل الثالث عشر

الذكاء الانفعالي وعلاقته بقلق المستقبل

الفصل الرابع عشر

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفايات المهنية

الفصل الخامس عشر

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف

الفصل السادس عشر

الذكاء الانفعالي وعلاقته بمفهوم الذات

الفصل السابع عشر

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالرضا الوظيفي

الفصل الثامن عشر

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي

الفصل التاسع عشر

الذكاء الانفعالي وعلاقته بصعوبات التعلم

الفصل العشرون
الذكاء الانفعالي وعلاقته باتخاذ القرار

الفصل الحادي والعشرون
الذكاء الانفعالي وعلاقته بالذكاء الروحي

الفصل الثاني والعشرون
برامج الذكاء الانفعالي

المقدمة

يعتبر الذكاء الانفعالي احد أهم المواضيع الهامة المثيرة للاهتمام، ومن أهم المبررات المتعددة لزيادة الاهتمام بالذكاء الانفعالي انه يهتم بمعالجة الصراع والتناقض ما بين شعور الفرد وأفكاره، الأمر الذي يسهم في حل المشكلات الفردية ومن ثم البشرية، والمبرر الثاني للاهتمام المتزايد به من قبل السيكولوجيين والباحثين ان مفهوم الذكاء الانفعالي يشير إلى نوع من النقد لاختبارات الذكاء التقليدي من حيث ان واقع الحياة والنجاح في الحياة يتطلب مهارات وقدرات انفعالية وشخصية واجتماعية أكثر من القدرات الأكاديمية والقدرات التي تقيسها اختبارات الذكاء التقليدي.

فالذكاء العقلي يسهم في الحصول على وظيفة معينة، أما الذكاء الانفعالي فيجعل الفرد يرتقي نحو الأفضل، وهو يعد المفتاح للنجاح في الحياة العملية، ويمكن القول ان الذكاء الانفعالي هو شرط مسبق لتطوير قدراتنا العقلية المتنوعة، وببساطة نحتاج للتعرف على انفعالاتنا وعلى إعطاء مشاعرنا وحاجاتنا الداخلية الوصف المناسب والتسمية الملائمة، مما يفيدنا في تحقيق أهدافنا الحياتية بما يتناسب مع حاجات ومشاعر الآخرين من حولنا.

ان إحدى الأسباب الداعية للاهتمام به هو دوره كطاقة تؤثر بشدة على جميع القدرات والمهارات اللازمة للتغلب على مهارات الحياة، فالذكاء الانفعالي يؤدي إلى النجاح الشخصي والمهني بين أوساط أبناء العامة والمدراء الاكاديمين والمستشارين في مجال الأعمال على حد سواء، وطبقا للرأي الشعبي والأدلة في ميادين العمل فان الذكاء الانفعالي يؤثر بالفعل في أداء الفرد ويؤكد المؤيدون له إمكانية الذكاء الانفعالي المتزايد ان يفعل أي شيء بدءا من تحسين النوعية العامة لحياة العمل وانتهاء بتعزيز النجاح المهني.

ومثلما أكد أشهر المؤيدين لأهمية الذكاء الانفعالي فان الذكاء الانفعالي يمنحك دافعا للمنافسة ....فامتلاكك لقدرات عقلية هائلة قد يجعلك محللا ماهرا او عالم قانون غير ان الذكاء الانفعالي الفائق التطور يجعلك مرشحا لتكون مديرا تنفيذيا لإحدى المؤسسات او محام بارع ...الخ وعلى الرغم من إجراء الكثير من البحوث المتعلقة بتطوير الذكاء الانفعالي وتطبيقه في حياة الناس الا ان هناك افتقار عام لتحليل منهجي مستقل يعزز من هذا الزعم القائل بزيادة الذكاء الانفعالي لأداء الفرد فوق المستوى المتوقع لدى الآراء التقليدية للذكاء العام.

فالذكاء العام هو القدرة على اكتساب المعرفة الأساسية واستخدامها في مواقف جديدة وان هناك افتراضات أساسية تشكل أساس نظرية الذكاء العام، وهي :

١-يولد الناس ولديهم ذكاء كامن ثابت.

٢-بالإمكان قياس الذكاء العام من خلال إكمال سلسلة من الأعداد والتعرف على نموذج المتشابهات المصممة للتعرف على قدرات التفكير الرياضي والقدرات اللفظية والقدرات المكانية والتخيل المرئي.

وأخيرا وجد الذكاء الانفعالي طريقه في عمل كل ذي مستوى رفيع وفي صحف علم النفس الصناعي، إذ يساعد الذكاء الانفعالي في:

- السيطرة على تقلبات الإداريين.
- خلق فرص الكفاءة في العمل.
- تحفيز الإبداع.
- زيادة قبول القوى العاملة للتغييرات الجذرية.
- تحسين ثقافة المؤسسات.
- تقليل التقلبات لدى الهيئات .

فالذكاء الانفعالي بمثابة الجسر الذي ييسر الوصول إلى النجاح في جميع المجالات المختلفة من الحياة، وجاء هذا الكتاب ليحوي بين دفتيه اثنان وعشرون فصلا ، خصص الفصل الأول للتعريف بالذكاء الانفعالي مشتملا نظرة تاريخية ومفهوم الذكاء الانفعالي و (مكونات الذكاء الانفعالي) لدى كل من (جولمان و بارون ومابر سالوفي وماكدويل وبيل و بريانت و ريد و هين وستينر وكوبر وصواف و ديو لويس وهيجز و ويزنجر كراف وهرنون وروستير)، ونماذج الذكاء الانفعالات متضمنا نماذج القدرة للذكاء الانفعالي و النماذج المختلطة للذكاء الانفعالي والتوفيق بين النماذج النظرية للذكاء الانفعالي، نماذج الذكاء الانفعالات وانتهى الفصل بقياس الذكاء الانفعالي متضمن مقاييس القدرة (الاداء) للذكاء الانفعالي ومقاييس التقدير الذاتي ومقاييس الذكاء الانفعالي من منظور داخل المعلومات.

وتطرق الفصل الثاني (الذكاء الانفعالي والجهاز العصبي) عن وتركيب الجهاز العصبي والأنسجة العصبية والخلايا العصبية وخصائص الخلايا العصبية والأعصاب و خصائص المشتبك العصبي وتشريح الجهاز العصبي ووظائفه والجهاز العصبي المركزي والطرفي والذاتي المستقل والذكاء الانفعالي والجهاز العصبي.

وتناول الفصل الثالث (الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق ألزواجي) فجاء مشتملا على نظرة تاريخية والمدخل إلى مفهوم التوافق ألزواجي وأهداف الزواج ومفهوم التوافق ألزواجي والمصطلحات القريبة منه وخصائص التوافق ألزواجي ومظاهر التوافق ألزواجي والعوامل المؤثرة على التوافق ألزواجي ومعوقات التوافق ألزواجي ونتائج الأبحاث والدراسات الخاصة بالتوافق ألزواجي والذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق ألزواجي.

أما الفصل الرابع (الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقيادة) فجاء مشتملا على نظرة تاريخية

ومفهوم القيادة والفرق بين القيادة والرئاسة والفرق بين القيادة والإدارة وخصائص القيادة وأهمية القيادة ومتطلبات القيادة وعناصرها وأنماط القيادة والعوامل المؤثرة على القيادة وصفات القيادي الناجح ونتائج الأبحاث والدراسات الخاصة بالقيادة والعلاقة بين الذكاء الانفعالي والسلوك القيادي.

وتناول الفصل الخامس (الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية) فجاء مشتملا على المدخل إلى مفهوم المهارات الاجتماعية والمهارات الاجتماعية وبعض المفاهيم الاخرى المرتبطة به وأهداف المهارات الاجتماعية وخصائص المهارات الاجتماعية ووظائف المهارات الاجتماعية وجوانب العجز في المهارات الاجتماعية وأساليب اكتساب المهارات الاجتماعية ومكونات المهارات الاجتماعية وأنواع المهارات الاجتماعية ونتائج الأبحاث والدراسات الخاصة بالمهارات الاجتماعية والذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية.

أما الفصل السادس (الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية الذات) فجاء مشتملا على المدخل إلى نظرية التعلم الاجتماعي والافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية والاجتماعية وفاعلية الذات فى ضوء نظرية التعلم الاجتماعي ومفهوم فاعلية الذات والمفاهيم القريبة منه ومكونات فاعلية الذات وتوقعات ومصادر وأبعاد فاعلية الذات وخصائص الأفراد ذو الفاعلية الذاتية وأنواع فاعلية الذات والتحليل التطوري لفاعلية الذات ونتائج الأبحاث والدراسات الخاصة بفاعلية الذات والذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية الذات.

وتناول الفصل السابع (الذكاء الانفعالي وعلاقته بمركز الضبط) فجاء مشتملا على المدخل إلى مفهوم الضبط والمفاهيم والمصطلحات الأساسية لنظرية روتر وأهداف نظرية التعلم الاجتماعي"روتر" و الملامح العامة لنظرية روتر والافتراضات الأساسية لنظرية"روتر" ومفهوم مركز الضبط وأبعاد مركز الضبط والعوامل المؤثرة على مركز الضبط ونتائج الأبحاث والدراسات الخاصة بمركز الضبط والذكاء الانفعالي وعلاقته بمركز الضبط.

أما الفصل الثامن (الذكاء الانفعالي وعلاقته بالثقة بالنفس) فجاء مشتملا على المدخل إلى مفهوم الثقة بالنفس ومفهوم الثقة بالنفس والمفاهيم القريبة منه ومكونات الثقة بالنفس وأهمية الثقة بالنفس ومظاهر الثقة بالنفس وعدم الثقة بالنفس ومقومات الثقة بالنفس وخطوات تنمية الثقة بالنفس وبعض الوسائل المساعدة في تنمية الثقة بالنفس وأسباب الثقة بالنفس ونتائج الأبحاث والدراسات الخاصة بالثقة بالنفس و الذكاء الانفعالي وعلاقته بالثقة بالنفس.

وتناول الفصل التاسع (الذكاء الانفعالي وعلاقته بادارة الصراع) فجاء مشتملا على المدخل الى مفهوم الصراع ومفهوم الصراع والفرق بين المنافسة والصراع وإدارة الصراع

وأساليب إدارة الصراع وأسباب حدوث الصراع وأنواع الصراع ومراحل حدوث الصراع وعناصر الصراع وآثار الصراع ونتائج الأبحاث والدراسات الخاصة بادارة الصراع والذكاء الانفعالي وعلاقته بادارة الصراع.

أما الفصل العاشر (الذكاء الانفعالي وعلاقته بالموهبة) فجاء مشتملا على نظرة تاريخية ومفهوم الموهبة والمصطلحات المرتبطة به وخصائص الموهبة وأنواع المواهب ومحكات الكشف عن الموهوبين وأساليب رعاية الموهوبين والموهبة والفروق البيولوجية والمناهج الدراسية ودورها في رعاية الموهوبين ونتائج الأبحاث و الدراسات الخاصة بالموهبة و الذكاء الانفعالي وعلاقته بالموهبة.

وتناول الفصل الحادي عشر (الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية) فجاء مشتملا على نظرة تاريخية والمدخل إلى مفهوم الأسرة وأنواع الأسر ومراحل تكوين الأسرة وخصائص الاسرة ووظائف الأسرة وأساليب المعاملة الوالدية وبعض أساليب المعاملة الوالدية والأسباب التي تكمن وراء كل أسلوب والعوامل المؤثرة على اساليب المعاملة الوالدية ونتائج الابحاث والدراسات الخاصة باساليب المعاملة الوالدية والذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية.

أما الفصل الثاني عشر (الذكاء الانفعالي وعلاقته بالذكاء المتعدد) فجاء مشتملا على مدخل إلى مفهوم الذكاء المتعدد ونظرية الذكاء المتعدد ومفهوم الذكاءات المتعددة وافتراضات نظرية الذكاء المتعدد والتطبيقات التربوية لنظرية الذكاء المتعدد ونتائج الأبحاث و الدراسات الخاصة بالذكاء المتعدد والذكاء الانفعالي وعلاقته بالذكاء المتعدد.

وتناول الفصل الثالث عشر (الذكاء الانفعالي وعلاقته بقلق المستقبل) فجاء مشتملا على المدخل إلى مفهوم قلق المستقبل ومفهوم القلق والفرق بين القلق والخوف وتصنيف القلق وأعراض القلق والخريطة المعرفية للقلق والسمات السلوكية لذوي قلق المستقبل والآثار السلبية لقلق المستقبل ونتائج الأبحاث والدراسات الخاصة بقلق المستقبل والذكاء الانفعالي وعلاقته بقلق المستقبل.

أما الفصل الرابع عشر (الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفايات المهنية) فجاء مشتملا على نظرة تاريخية ومفهوم الكفايات المهنية والمفاهيم القريبة منه وأنواع الكفايات ومكونات الكفايات وشروط تحديد الكفايات وخصائصها والعوامل التي ساعدت على نشوء حركة الكفايات ونتائج الأبحاث والدراسات الخاصة بالكفاية المهنية والذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاية المهنية.

وتناول الفصل الخامس عشر (الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف) فجاء مشتملا على المدخل إلى مفهوم التكيف وحيل الدفاع النفسي والفرق بين التوافق والتكيف وأشكال

التكيف "التكيف السليم" والمظاهر التي تدل على التكيف السليم "التكيف السيئ" والمظاهر التي تدل على التكيف السيئ ومحددات التكيف وأنواع التكيف ونتائج الأبحاث والدراسات الخاصة بالتكيف والذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف.

أما الفصل السادس عشر (الذكاء الانفعالي وعلاقته بمفهوم الذات) فجاء مشتملا على نظرة تاريخية ومفهوم الذات والعوامل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات وأبعاد مفهوم الذات والنظريات المفسرة لمفهوم الذات ونتائج الابحاث والدراسات الخاصة بمفهوم الذات والذكاء الانفعالي وعلاقته بمفهوم الذات.

وتناول الفصل السابع عشر (الذكاء الانفعالي وعلاقته بالرضا الوظيفي) فجاء مشتملا على نظرة تاريخية ومفهوم الرضا الوظيفي والمفاهيم القريبة منه وأنواع الرضا الوظيفي وطرق قياس الرضا الوظيفي ومظاهر الرضا وعدم الرضا الوظيفي والعوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي وأسباب الرضا الوظيفي ونتائج الأبحاث والدراسات الخاصة بالرضا الوظيفي والذكاء الانفعالي وعلاقته بالرضا الوظيفي.

أما الفصل الثامن عشر (الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي) فجاء مشتملا على المدخل إلى مفهوم التحصيل الدراسي ومفهوم التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

وتناول الفصل التاسع عشر (الذكاء الانفعالي وعلاقته بصعوبات التعلم) فجاء مشتملا على نظرة تاريخية ومفهوم صعوبات التعلم وأسباب صعوبات التعلم وخصائص صعوبات التعلم ومحكات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتصنيف صعوبات التعلم وأساليب تشخيص وقياس صعوبات التعلم والاستراتيجيات المستخدمة في تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم ونتائج الأبحاث والدراسات الخاصة بذوي صعوبات التعلم والذكاء الانفعالي وعلاقته بصعوبات التعلم.

أما الفصل العشرون (الذكاء الانفعالي وعلاقته باتخاذ القرار) فجاء مشتملا على نظرة تاريخية والمدخل إلى مفهوم اتخاذ القرار ومفهوم اتخاذ القرار والفرق بين اتخاذ القرار وصنع القرار وحل المشكلة وخطوات اتخاذ القرار وتصنيف القرارات وتوقيت إعلان القرار الناجح و العناصر الأساسية للقرار الناجح و مهمات اتخاذ القرار والعوامل المؤثرة في اتخاذ القرار وسمات الشخص القادر على اتخاذ القرار والصعوبات التي تواجه متخذ القرار وأساليب المشاركة في اتخاذ القرار ونتائج الأبحاث والدراسات الخاصة باتخاذ القرار والذكاء الانفعالي وعلاقته باتخاذ القرار.

وتناول الفصل الحادي العشرون (الذكاء الانفعالي وعلاقته بالذكاء الروحي) فجاء مشتملا على نظرة تاريخية والمدخل إلى مفهوم الذكاء الروحي ومفهوم الذكاء الروحي

وعلامات الذكاء الروحي ومعايير الذكاء الروحي ومهارات الذكاء الروحي والفرق بين الذكاء الروحي و الذكاء التقليدي ومراحل نمو الذكاء الروحي والتطبيقات العملية للذكاء الروحي ونتائج الأبحاث والدراسات الخاصة بالذكاء الروحي والذكاء الانفعالي وعلاقته بالذكاء الروحي.

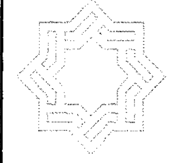
وأخيرا جاء الفصل الثاني والعشرون (برامج الذكاء الانفعالي) ليتحدث عن المدخل إلى مفهوم البرنامج وأهمية البرامج وتصميم البرامج ومرتكزات تنفيذ البرامج وبرنامج الذكاء الانفعالي ونماذج من البرامج المخصصة لزيادة الذكاء الانفعالي ومراحل إعداد برنامج الذكاء الانفعالي وتطبيقات تربوية (البرنامج التعليمي)

أخيرا أرجو ان يكون هذا العمل ابتغاء لمرضاه ورافدا للمكتبة العربية وميسرا ومساعدا للمعلمين والآباء والأمهات وقادة المجتمع والإداريين وطلبة الدراسات العليا والباحثين وطلبة كليات التربية والتربية الأساسية ومعاهد المعلمين وآخر دعوانا الحمد لله رب العالمين.

المؤلفة

د.إيمان عباس علي

الفصل الأول



الجذور التاريخية للذكاء الانفعالي



الجذور التاريخية للذكاء الانفعالي

نظرة تاريخية

لقد مضت سنوات قليلة على دخول موضوع الذكاء الانفعالي ضمن الأدب النفسي وظهر إبداع حديث أكثر انتشارا في مجلة الأعمال الشعبية وكذلك في أدب العمل الأكاديمي وفي الحقيقة تم شرحه وبمستوى رفيع في نشرة إدارة الأعمال الأكاديمية لهي (Huy,1999) ونشرة هارفارد للأعمال لكولمان (Goleman, 1998) وشبكة الاتصال العالمية Entrant لمعرفة كيف يتعامل الباحثون، وكيفية ربطه ببعض المتغيرات ، وعلى الرغم من هذا النشر الذي هو إثبات وقوة ساندة كلية غير مجزاة لقياس الذكاء الانفعالي على المستوى الشعبي، أصبح الذكاء الانفعالي يلعب دور المفتاح في مكان العمل.

ان في تاريخ الشرائع الملكية القديمة عبارات تفيض حباً للناس وعطفاً وإحساسا مسؤولاً عما يجدر ان يقدمه لهم من الخير كتلك العبارات التي أختتم بها حمورابي شريعته . فهو يدعوا الناس في زمانه والأجيال القادمة ليعرفوا الخير ويتعلموا كيف ينشروه ويقدموه عن حب وتعاطف فلا يظلم أحد حقداً وأنانية، وتلك هي النظرة الكلية للإرادة الأخلاقية البابلية المتمثلة في شريعة حمورابي .

لقد اهتم الإنسان في مراحل تاريخه بملاحظة الفروق الفردية بين الأفراد ووصفها، هذه الفروق التي تتجلى في تصورنا عن عالمنا الشخصي وخبراتنا الذاتية ومشاعرنا الخاصة ودوافعنا وانفعالاتنا وقدرتنا وقيمنا ومعتقداتنا وأفكارنا وآرائنا ومثلنا العليا، ان هذا الاهتمام ولد لدى الفلاسفة القدماء الرغبة في دراسة النفس الإنسانية للتعرف على أسباب هذه الفروق وأثرها، ولا سيما سقراط الذي ينادي بالرحمة والتعاطف لكل ذي روح، وأما أفلاطون فيرى إن التربية تعني الفضيلة التي تنمي العواطف والعادات الحسنة وهما العمل البدوي الأول الذي يتقدم على كل تعليم، وقد ميز أفلاطون قديما قوى العقل إلى ثلاثة مظاهر رئيسة هي الإدراك للناحية المعرفية، والانفعال للناحية العاطفية ، والنزوع للأداء والفعل ، ويرى بيرت Burt ان مفاهيم افلاطون يمكن التعبير عنها بلغة علم النفس الحديث بالنواحي العقلية Intellectual والانفعالية Emotional والخلقية Moral ، كما يمكن أن تستخدم ألفاظ المعرفة Cognition والوجدان Affection والنزوع Conation. أما أرسطو فانه يقسم قوى العقل إلى مظهرين رئيسين ،الأول عقلي معرفي ، والثاني انفعالي مزاجي حركي دينامي، وتحدث عن الانفعالات وحصرها في المحتوى الاجتماعي ، والميل للقيام بالسلوك، وتمييز الاستثارة الجسمية.

ويذكر أرسطو دعوته إلى أدارة الحياة الانفعالية بذكاء , فالانفعالات أذا ما مارست ممارسة جيدة ستحوز بالحكمة , والانفعالات هي التي تقود إلى التفكير والقيم، فالمشكلة عند أرسطو ليس في حالة الانفعال وإنما في سلامة الانفعال وكيفية التعبير عنه وهي التي بدورها تؤدي إلى التحضر

والاهتمام والتعاطف على حياة المجتمع .

أما ديكارت فيرى إلى إن وظيفة العقل التفكير والشعور، فالتفكير في نظره ما ينطوي تحت النشاط الشعوري من الناحية العقلية، ونقصد بالشعور ما يجده الفرد في نفسه من أحوال السرور والألم أو الرضا والسخط أو الميول والرغبات، وبذلك فان ديكارت قد أفاد علم النفس كثيرا حين وجه الاهتمام بدراسة الشعور بدلا من العقل، فأصبح علم النفس هو علم الشعور.

أما شارلز دارون Charles Darwin فبحث مبكرا في الجوانب الوجدانية غير المعرفية وتعرض لهذا الموضوع منذ عام ١٨٣٧ ، ونشر أول كتاب عام ١٨٧١ حيث تعرض لموضوع"التعبير الوجداني" العاطفي الذي يلعب دورا هاما في السلوك التوافقي الذي يظل بديهية حقيقية وهامة للذكاء الانفعالي حتى الآن.

إن جذور الذكاء الانفعالي ترجع إلى القرن الثامن عشر، حيث كانت النظرة إلى العقل والحياة النفسية للفرد تقسم إلى ثلاثة أقسام هي:

١- **المعرفة Cognition**- تشتمل على وظائف الذاكرة والتفكير ومختلف العمليات المعرفية.

٢- **العاطفة أو الوجدان Affection** - تشتمل على الانفعالات والنواحي المزاجية والحدس ومختلف المشاعر مثل الفرح والسرور والغضب والإحباط والخوف.

٣- **الدافعية Motivation** - تشتمل على الدوافع البيولوجية والمكتسبة والغايات والأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها ومقاصده من سلوكياته.

أما وليم جيمس ١٨٩٠ فيرى إن الشعور أو الوعي بالذات ، هو في جوهره خبرة اجتماعية، وهذا يتفق مع حكمة سقراط"أعرف نفسك" والتي تعد حجر الزاوية في الذكاء الانفعالي الذي يكون جانبا مهما في الذكاء الشخصي، وتعني الحكمة وعي الإنسان بمشاعره وقت حدوثها، أي إن الوعي بالذات كموضوع نفسي اجتماعي يتعلق بادراك الفرد بان له تأثير على الآخرين وللآخرين تأثير عليه، وفي عام ١٨٩٢ ذكر جيمس في كتابه دروس مختصرة في علم النفس تعريفا اعتبر قياسيا حين قال: خير تعريف لعلم النفس هو وصف حالات الشعور وتفسيرها بحد ذاتها.

أما فونت Wundt (١٨٣٢-١٩٢٠) فيشير إلى إن علم النفس هو تأمل الفرد لما يجري في داخله من خبرات حسية أو عقلية، وأن على علم النفس أن يبحث في ما نسميه بالخبرة الداخلية، وتعني الإحساس والمشاعر والأفكار، وذلك تمييزا لها عن الخبرة الخارجية التي تكون موضوع العلوم الطبيعية.

أما ماكدوجل (Mc dougal ,1908) فقد بذل جهدا في بيان المنابع الغريزية المكمنة لعواطف الحياة الراشدة وأوضاعها، وذكر إن العواطف تتكون عند الطفل نحو الناس كأبيه وأمه أو نحو مدرسته وناديه مبكرا، وان هذه العواطف تثير في نفسه انفعالات مختلفة، كما يتكون عند الإنسان عاطفة نحو نفسه يعلق ماكدوجل أهمية كبرى في ضبط النفس والأخلاق والإنتاج وهذه

العاطفة مبنية بصورة رئيسة على غريزتي إثبات الذات والخضوع.

لكن البداية الحقيقية للذكاء الانفعالي تعود إلى حركة اختبارات الذكاء من قبل ثورندايك (Thorndike,١٩٢٥) إذ أشار في بحوثه إلى أن الذكاء يتكون من مجموعة من العناصر المنفصلة، فكل أداء عقلي عبارة عن عنصر منفصل عن بقية العناصر الأخرى، ولكن يشترك مع كثير من العناصر في بعض المظاهر، وحددها بثلاث عناصر هي الذكاء المجرد والذكاء الميكانيكي والذكاء الاجتماعي، وقدم مفهوم الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على فهم الآخرين والسلوك الحكيم في العلاقات الاجتماعية، وقد قدم هذه الفكرة في مجلة Harpers Magazine ، وقد فسر السلوكيون الذكاء في ذلك الوقت بأنه القدرة على جعل الآخرين يتصرفون وفقا لما يريده الشخص.

أما سبيرمان (Speaman,1927) فقد تنبه إلى ما اسماه قانون إدراك الخبرة ويقصد به ان كل خبرة تتم ممارستها تميل إلى ان تستدعي معرفة مباشرة بخصائصها ، والخبرة هي كل ما يتقل إلى الإنسان عن طريق الحواس وجميع الحالات الوجدانية والعمليات المعرفية وبالتالي هذا المفهوم قريب الشبه من مفهوم الذكاء الشخصي، يضاف إلى ذلك اقتراح سبيرمان الذي يعد من ضمن أنواع العلاقات العشرة التي تكون هذا القانون وهو ما يسميه العلاقات النفسية ويقصد بها إدراك أفكار ومشاعر الآخرين والحكم عليها، وهو قريب من مفهوم الذكاء الاجتماعي، أما دراسات كاتل ١٩٣٣ فقد برهنت على وجود ارتباط قوي بين مقاييس الشخصية بالمعنى الوجداني والمعرفي.

وأما ديفيد ويكسلر(Wechsler,1940) فعرف الذكاء بالقدرة الكلية لدى الفرد على التصرف الهادف والتفكير المنطقي والتعامل الجدي مع البيئة، وأكد في عام ١٩٤٣ بضرورة الاهتمام بالقدرات الانفعالية لتنبؤ قدرة أي شخص على النجاح في الحياة. وقد انقطع حبل التفكير والبحث حول هذه المسألة ولم يطرأ أي تعديل أو دراسة حتى قام هوارد جاردنر Howard (Gardner,1985) بالحديث عما اسماه الذكاء المتعدد.

وظهرت مفاهيم لها علاقة بالذكاء الاجتماعي كالاستبصار الاجتماعي واستنتج شابن (Chapin,1942) إن المشاركة الاجتماعية في المجتمع تمثل مقياسا أوليا للذكاء الاجتماعي وقدم الاستبصار الاجتماعي ليمثل الفهم للذكاء الاجتماعي الانفعالي.

أما ويديك (Wedeck,1947) في دراستها للقدرات النفسية فوجدت ان إدراك الأشخاص الآخرين يتطلب من الشخص المدرك ان يتوافر له قدر كاف من الاستبصار بدوافعه ومشاعره وبرغم اهتمامها بالذكاء الشخصي إلا إنها لم تبذل جهدا في دراستها لقياسه او تقديره.

ثم قام ليبر(Leeper,1948) بتقديم مفهوم التفكير الانفعالي كجزء من التفكير المنطقي، ومن الذكاء بشكل عام.

وفي عام ١٩٥٠ درس بياجيه (Pegett,1950) الذكاء الاجتماعي من الجانب التطوري وليس من جانب الفروق الفردية، وقد استعمل تعليمات لمقارنة المفاهيم الأخلاقية للأطفال

ومقترحاتهم لبعض القصص ذات المشكلات الأخلاقية.

وقد أوضح جيلفورد (Guilford,1959) في كتابه (ثلاثة أوجه للذكاء) قدرات المحتوى السلوكي Behavioral Content في نموذج التكوين العقلي المتمثلة بالاستدلال من ظواهر السلوك على قدرات الفرد في استقبال وتفسير أفكار ومشاعر ومواقف الآخرين في التفاعلات الاجتماعية (الذكاء الاجتماعي)، وفي تعديله لنموذجه أشار جيلفورد على المحتوى السلوكي (كمعلومات غير لفظية) ، والتي تشمل التفاعل الاجتماعي (الوعي بمشاعر الآخرين والوعي بمشاعرنا) ولكنه ركز على الجزء الأول وهو ما يتصل بادراك الآخرين وهو جوهر الذكاء الانفعالي، وأهمل الجزء الأخر وهو جوهر الذكاء الشخصي.

وفي عام ١٩٦٠ صدر كتاب هام عن الذكاء ومقاييسه وصور مفهوم الذكاء الاجتماعي بأنه لا فائدة منه. وأشار ونستن (Weinstn,1969) إلى مصطلح كفايات الاتصال الاجتماعي الذي مثل تطور مفهوم الذكاء الاجتماعي من خلال الاهتمام بالعملية التفاعلية بين الأفراد وقد ركز على اتخاذ ادوار الآخرين في ضوء القدرة على توقع سلوكهم.

وعرض كرونباخ (Cronbach ,1963) إلى ما يسمى الأداء المميز للفرد Typical Performance ، الذي أشار إلى أهمية السلوك الاجتماعي في الأداء.

وتوصل ثومسون(Thomson,1971) إلى إن الذكاء يرتبط بالأخلاق ارتباطا موجبا وان أعلى الصفات الخلقية ترتبط ايجابيا بالذكاء وهي ضبط النفس والقدرة على الاحتمال وان هذا الارتباط الموجب لا يحول دون وجود فروق فردية تظهر لدى بعض المجرمين الذين قد يصل ذكائهم إلى مستوى العبقرية ، أو بعض الحالات لدى الأفراد الذين قد يهبط ذكائهم إلى المستوى المتوسط أو الأقل من المتوسط ولا يعني هذا الارتباط إن العلاقة بين الذكاء والأخلاق سببية.

وتوصل بلبن وأوستن وموتران (Belbin&Mottran,1976) إلى نتيجة مفاداها ان المجموعات ذات الذكاء العقلي العالي لم تكن أعلى أداء الأمر الذي دفعهم إلى تقديم نموذج شهير عن ادوار فريق العمل.

كما قدم وارديل ورويس (Wardeel&Royce,1978) تصورا نظريا مبنيا على نتائج الدراسات في هذا المجال، وأكد على وجود علاقات قوية وارتباطات بين النظام الانفعالي والنظام المعرفي، ويظهر تأثيرها على الشخصية الإنسانية في تكاملها ونظرتها وتعاملاتها مع العالم مما يضفي عليها وحدة كلية منظمة ومتمايزة.

أما في عام ١٩٧٩ فقد بحث جاردنر مع مجموعة من الباحثين موضوع الذكاء المتعدد الأبعاد، بهدف استقصاء الإمكانات الذهنية والبشرية الكامنة.

وفي عام ١٩٨٠ أشار بوزان Buzan إلى أنموذج يصور العلاقة بين الجانب العقلي والانفعالي داخل الفرد، حيث يظهر هذا التكامل ويتبلور من خلال الذكاء الانفعالي والذي يعبر

عن نفسه في صور سلوكية متعددة.

وفي عام ١٩٨٣ صدر كتاب لهوارد جارنر Howard Gardner بعنوان أطر العقل(Frames of Mind) ذكر فيه إن العصر الذهبي لاختبارات الذكاء بدأ خلال الحرب العالمية الأولى حيث اخضع مليونان من الأمريكيين لاختبارات الذكاء التحريرية من أجل تصنيفهم ، ثم نمت وتطورت على يد عالم النفس (Lewis Terman) من جامعة ستانفورد، ولقد استنتج إن مقياس (ستانفورد بينيه) للذكاء لا يتنبأ بالنجاز ناجح أو نشاط دائم وفاعل في العمل الوظيفي، وذكر إن نجاح الفرد في الحياة لا يقرره نوع واحد من الذكاء بشكل حاسم، وإنما هناك قطاع واسع من أنواع الذكاء المتعدد وليس كما كان يعتقد فيما مضى بوجود نوع واحد من الذكاء يتحكم في جميع مجالات الحياة، وأخيرا أعلن فيه نظرية الذكاء المتعدد الأبعاد الذي يرى فيه إن العقل البشري يمكن أن يوصف بشكل أفضل من خلال مجموعة محددة من القدرات والمواهب الذهنية تتألف من سبعة أبعاد رئيسة اسماها ذكاءات، وقد أشار بالتحديد إلى نوعين من الذكاء يتقاطعان مع ما يسمى بالذكاء الانفعالي وهما الذكاء الوجداني والذكاء الشخصي.

وفي عام ١٩٨٥ أوضح جاردنر (Howard Gardner,1985) في كتابه الذكاءات المتعددة إن فهم الإنسان لنفسه وللآخرين وقدرته على استلام وتوظيف هذا الفهم يعد أحد نماذج الذكاء.

ويعد باينز (Paynes,1985) أول من استخدم مصطلح الذكاء الانفعالي في أطروحة الدكتوراه التي قدمها عن نمو الذكاء الانفعالي(A study of emotion : Developing emotional intelligence) ولم ينتبه له أحد في ذلك الوقت.

وفي عام (١٩٨٥) جاءت النظرية السياقية Contextual theory لستيرنبرج (Sternberg,1985)، التي انتقد فيها الاتجاه التقليدي الذي حصر الذكاء بمجموعة من النشاطات التحليلية في السياق الأكاديمي، ورأى أنه من غير المعقول أن يتم استخدام الاختبارات العقلية المشبعة بالمواقف الأكاديمية للتنبؤ بأداء الأفراد في المجالات المهنية والاجتماعية، لذا طالب بتوسيع مفهوم الذكاء ليشمل الحياة اليومية للفرد، وفي العام نفسه (١٩٨٥) قدم لنا بار- اون ١٩٨٥(Bar-on,1985) مصطلح معامل الانفعالية Emotionally Quotient، الذي يعد بمثابة بداية لظهور نظرية الذكاء الانفعالي، وشهد عام (١٩٩٠) الميلاد الحقيقي للذكاء الانفعالي بوصفها نظرية قابلة للبحث والدراسة في علم النفس بمجموعة من المقالات التي قدمها جون ماير John Mayer أستاذ علم النفس بالجامعة الأمريكية وبيتر سالوفي Peter Salovey أستاذ علم النفس بجامعة ييل الأمريكية، وكل ما كتب عن الذكاء الانفعالي قبل ذلك كان مجرد إرهاصات. وتوصلت دراسات روبرت ستيرنبرج (R.Sternberg,1985) إلى أن الذكاء يتكون من ثلاثة جوانب هي الجانب المكوناتي الذي يدل على التفكير التحليلي والجانب الخبراتي المرتبط بالتفكير الإبداعي والجانب السياقي المتضمن الشخص البارع في العلاقات الاجتماعية ، وحدد مفهوم الذكاء الاجتماعي في

كتابه "ما بعد الذكاء" بأنه مستقل عن القدرات الأكاديمية وانه مفتاح أساسي للأداء الناجح في الحياة.

وأما في عام ١٩٨٦ وصف ليفينLevine الذكاء الانفعالي بتصرف الفرد وفقا للمعايير الأخلاقية في المجتمع الذي يعيش فيه، لأنه إذا تصرف الفرد خلافا لما فيه من عادات وتقاليد اكتسب عداوة من يعيش معهم وأثار بذلك استيائهم.

كما قدم جرينسبان في عام ١٩٨٩ نموذج لتعلم الذكاء الانفعالي في ضوء نظرية بياجيه للنمو المعرفي ونظريات التحليل النفسي والتعلم الانفعالي ، وفي هذا النموذج عرض جرينسبان مستويات الذكاء الانفعالي:

- التعلم الجسمي Somatic Learning وفيه يتعلم الطفل الانفعالات المرتبطة بالحاجات الجسمية.
- التعلم بالنتائج Consequence Learning وفيه يتعلم الطفل الأفكار والمعاني.
- التعلم التركيبي التمثيلي Representational Structural ويحدث فيه أعلى درجات تعلم الأفكار والمعاني والانفعالات.

وفي عام ١٩٨٩ ارتبطت محاولات جاردنر وهاتش Gardner&Hatch لتفسير الذكاء الشخصي بشكل كبير بما نسميه "ما وراء المعرفة" أكثر من ارتباطها بالبحث عن القدرات الوجدانية ، وقد وضعت نماذج لتحليل وفهم الذكاء الانفعالي، ولكنها أعطت أوجه مختلفة عن طبيعة الذكاء الانفعالي.

وفي عام ١٩٩٠ تم نشر مقالتين لاثنين من الأساتذة الاكاديمين في إحدى الجامعات الأمريكية وهما جون ماير وبيتر سالوفي ,(Mayer&Salovey,1990) في محاولتهما لتطوير طريقة القياس العلمي في تقدير المشاعر الانفعالية المختلفة للأشخاص، وقد وجدا إن بعض الأشخاص كانوا أفضل من غيرهم في تعريفهم لمشاعرهم الخاصة ومشاعر الآخرين، وفي حل المشكلات المتعلقة بالقضايا الانفعالية وقد وضعا اختبارا لقياس الذكاء الانفعالي ، أطلقا عليه "ذكاؤنا الانفعالي" (القيسي،٢٠٠٥) وقدما أنموذجا للذكاء الانفعالي في كتابهما (الخيال،المعرفة،الشخصية) (Imagination,Cognitions&Personality)، متأثرين بكتاب جاردنر وقد استخدما مصطلح الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence لأول مرة، وأرادا أن يميزا بين القدرات المتدرجة تحت الذكاء الانفعالي وبين السمات الاجتماعية ولابد من الإشارة إلى أنهما كانا على دراية تامة بما سبق من عناصر الذكاء غير المعرفي، وقد وصفا الذكاء الانفعالي بأنه نوع من أنواع الذكاء الاجتماعي مرتبط بالقدرة على مراقبة الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين والتمييز بينهما واستخدام المعلومات في توجيه وضبط تفكيره وانفعالاته.

وفي أوائل التسعينيات من القرن العشرين وتحديدا في عام ١٩٩٥ لمع اسم دانيال جولمان Daniel Goldman لجعل مصطلح الذكاء الانفعالي معروفا وليس حكرا على المؤسسات

الأكاديمية المتخصصة نظرا لتوجهه بكتاباته إلى وسائل الإعلام المختلفة، وقد بدأ في عام ١٩٩٤ التخطيط لكتابة مؤلف بعنوان التنور الانفعالي Emotional Literacy ولكي ينجز هذا الكتاب قام بزيارات متعددة للمدارس للوقوف على البرامج التي تستخدم في التربية، وقد قرأ الكثير مما كتب في مجال الانفعالات، إلى ان قرأ أعمال ماير وسالوفي، وأصبح على دراية تامة بأعمال سالوفي وماير مما دفعه إلى تغيير عنوان كتابه من الأمية الانفعالية إلى الذكاء الانفعالي، وحاول فيه أن يعرف الذكاء الانفعالي على شكل مجموعة من القدرات تتمثل في معرفة الانفعالات والدافعية وإدراك مشاعر الآخرين وإدارة العلاقات مع الآخرين، وقد بنى جولمان على افتراضات هذا التعريف العديد من الاستراتيجيات (العصف الذهني وتركيز الانتباه والترفيه عن النفس والثقة بالنفس والابتسام والوعي بالذات والبحث عن شيء حسن وتفريغ الطاقة وتفسير المشكلة بشكل أفضل والتوقعات الايجابية وضبط النفس وإراحتها وتكرار الإستراتيجية التي حققت حلولا ناجحة وطلب العون من الله سبحانه وتعالى .

وقام جاك بلوك في العام نفسه في جامعة كاليفورنيا بدراسة المتغيرات الشخصية المرتبطة بالذكاء مستقلا عن الذكاء الانفعالي والذكاء الانفعالي مستقلا عن الذكاء المعرفي وتوصل إلى أن ذوي الذكاء المرتفع مستقلا عن الذكاء الانفعالي كانوا أكثر تميزا في الجوانب العقلية وأقل تميزا في الجوانب الشخصية، أما المتميزون في الذكاء الانفعالي مستقلا عن الذكاء المعرفي فكانوا أكثر تميزا في الجوانب الاجتماعية ولديهم اتجاهات ايجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين.

أوضح ستوك ١٩٩٦ إن الوصول إلى قمة الأداء ينبع من الاهتمام بالعوامل الداخلية والخارجية لدى الأفراد، ومن ابرز العوامل الداخلية القدرة الوجدانية، لان الوجدان يؤثر في طاقتنا البدنية والعقلية، فعواطفنا معنا طوال الوقت، ومن المستحيل أن تتركها عند الباب ، ثم تأخذها مرة ثانية عند العودة للمنزل.

وأما ماير وجيهر(Mayer&Geher,1996) فقسما الذكاء إلى ثلاثة أنواع من الذكاءات (معرفي وانفعالي ودافعي) وهذه الأنواع مرتبطة مع بعضها بدرجة ما ومن هنا كان الذكاء الانفعالي هو أساس التنمية الاجتماعية والمعرفية للطفل.

وفي عام ١٩٩٨ نظم كولمان (٢٥) مهارة في كتابه العمل مع الذكاء الانفعالي (Working With Emotional Intelligence إذ لاحظ إن صانعي النجوم والشهرة يتجهون في عالم العمل لامتلاك (٥) فئات لإكمال الشخصية وهي تنظيم الذات Self-Regulation والوعي الذاتي Self-Awareness والدافعية Motivation والتعاطف Empathy والمهارات الاجتماعية Social Skills .

وفي عام ١٩٩٩ نشر جيلدر وكراير (Childre&Cryer,1999) دراساتهم حول الآثار القلبية في الدماغ وأوضحا بان القلب وتصرفاته تؤثر في كل ما نشاهده في الحياة في حين أشارت

تايس وفايبر(Tice&Faber,1999) في العام نفسه إلى دوافع تقديم الذات للأشخاص ذوي الذكاء الانفعالي وهي :

١- بناء الذات Self Construction

يعد بناء الذات الهدف الرئيس للأفراد ذوي الذكاء الانفعالي لان الفرد في تفكيره الخاص ربما يكون حرا بتخيل نفسه يملك أي نوع من الهوية إلا إن الهوية الجادة تتطلب إقناع الآخرين بأنه يملك خصائص معينة.

٢- التنظيم الانفعالي Emotional Regulation

إن خلق انطباع جيد لدى الأفراد يزيد المشاعر الايجابية ويقلل المشاعر السلبية فالأفراد ربما يقدمون أنفسهم بشكل ايجابي من أجل أن يشعروا بالأفضل حول ذواتهم فالشخص الذي يشعر بالحزن والكرب يكشف عن ذاته أكثر من محاولته لتنظيم انفعالاته من خلال الاتصال بالآخرين وتقديم ذاته.

٣- الحاجة للانتماء Need To Belong

يعد الانتماء أحد الحاجات الأساسية لتقديم الذات للآخرين لأن السبب الرئيس لجعل الأفراد ذوي الذكاء العاطفي يحاولون تقديم فكرة مرغوبة عن ذواتهم هو ليكونوا ملائمين للمجموعة ومن أجل تحقيق ذلك لابد لهم أن يكونوا جزءا منها.

أن هذه الكتابات والملاحظات قد أهملت لسنوات طويلة حتى جاء هوارد جاردنر Howard Gardner وبدأ يكتب عن الذكاء المتعدد حيث أشار إلى أهمية الذكاء الشخصي والذكاء بين الأفراد وإنهما بأهمية الذكاء المعتاد الذي نقيسه باختبارات الذكاء المعرفي.

مفهوم الذكاء الانفعالي

شغل موضوع الذكاء حيزا كبيرا من اهتمام الفلاسفة والمفكرين منذ أقدم العصور، وقد نشأ مفهوم الذكاء في إطار الفلسفة القديمة ، ثم أصبح موضوعا للدراسة في العلوم البيولوجية والفيزيولوجية وخاصة الفيزيولوجيا العصبية وعلوم الوراثة، وانتقل أخيرا إلى ميدان العلوم الإنسانية الحديثة. وقد تصدر موضوع الذكاء وقياسه مكانة مهمة في الدراسات والبحوث النفسية والتربوية منذ مطلع القرن الحالي .

كما قدمت اختبارات الذكاء إسهامات واسعة في تطور حركة القياس النفسي والتربوي ودفعها بخطى سريعة إلى الأمام، كما إنها أدت دورا بالغ الأهمية في تطوير نظرتنا الحديثة للذكاء.

إن الاهتمام باختبارات الذكاء نبع من جانب مهم منه دافع علمي واستهدف جزئيا الكشف عن طبيعة النشاط العقلي، وان هذا الاهتمام جاء في جانبه الأهم تلبية لأغراض عملية مباشرة تمثلت في تحديد مستوى الأداء العقلي للفرد ومقارنته بمن هم في مثل سنه .

إذ ظهرت الكلمة اللاتينية Intelligential أول مرة على يد الفيلسوف الروماني شيشرون

Cicero وشاعت هذه الكلمة في الانكليزية والفرنسية Intelligence وتعني لغوياً الذهن Intellect والفهم Understanding والحكمة Sagacity . وقد ترجم العرب هذه الكلمة بمصطلح 'الذكاء'.

لقد شاع استخدام كلمة (ذكاء) بين الناس بحيث يستخدمها الخاص والعام والصغير والكبير،، فالتلميذ المتفوق في دراسته هو تلميذ ذكي، والطبيب الناجح في مهنته هو طبيب ذكي، والفرد الذي يتصرف بلباقة في المواقف الاجتماعية هو فرد ذكي وهي تعني عندهم: سرعة البديهة، وحسن الحكم على الأشياء وسرعة الاستجابة. ' ولكن في الحقيقة: الذكاء ليس بذاك المفهوم الذي يمكن تعريفه بسهولة وهناك اختلاف حتى بين الأخصائيين، حول كيفية تعريفه وتحديد صفاته، وذلك لأن كلمة (ذكاء) هي اسم يستخدم للدلالة على شيء أو غرض له مواصفات أو ميزات محددة لكن الذكاء في الحقيقة هو: مفهوم مجرد عالي التعقيد ليس له صفات محددة كالطول أو القصر أو اللون أو الوزن.

لقد أثرت نظرية النشوء والارتقاء البيولوجية للعالم الانجليزي دارون Darwen في الحياة العلمية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، التي تفترض تطور الكائنات الحية من كائنات بسيطة التركيب إلى كائنات معقدة التركيب، وذلك تحت تأثير عملية الانتخاب الطبيعي naturalSelection، كما تفترض أن قدرة الكائن الحي على التكيف هي أساس بقائه واستمراره . وقد تأثر الفيلسوف الإنجليزي هربرت سبنسرHerbertSpencer وهو احد المعاصرين لدارون Darwen بهذه النظرية عند دراسته لمفهوم الذكاء وذلك من خلال تعريفه للذكاء وتحديد وظيفته ، إذ يرى سبنسر أن الذكاء يتطور مثل الأفراد والأنواع من البسيط والتفرد إلى التعقيد والتعدد ، كما يرى أن وظيفة الذكاء الأساسية هي مساعده الكائن الحي في التكيف مع بيئته التي تتميز بالتعقيد والتغير المستمر ، مما يتطلب أن يساير الذكاء في مرونته وتعقيده تغيرات البيئة.

وأمتد الاهتمام بمفهوم الذكاء إلي فلاسفة القرون الوسطى، إذ نشأت في القرن السابع عشر نظرية الملكات ، التي تشير إلى إن العقل يتكون من مجموعة من القوى المستقلة، والتي أطلق عليها اسم الملكات، و من ثم أصبح لكل نوع من أنواع النشاط العقلي ملكة خاصة به ، فهناك ملكة التخيل ، وملكة التفكير، وملكة الذاكرة، وغيرها من الملكات .

فقد بين العالم سبنسر Spencer في كتابه (مبادئ علم النفس) أن الوظيفة الأساسية للذكاء هي تمكين الفرد من التكيف الصحيح مع بيئته المعقدة والدائمة التغير والتحول، لذا يجب إن يساير الذكاء في مرونته وتعقيده البيئة المحيطة به . كما أكد على التنظيم الهومي للحياة العقلية إذ تنبثق المواهب من نبع واحد يدل على الذكاء الذي يتميز بوحدته وتماسكه في الطفولة، ليمتد ويتشعب في المراهقة والبلوغ، ليساير بذلك امتدادات الحياة وتشعباتها المختلفة.

ويعد المفهوم الفسيولوجي للذكاء امتداداً للمفهوم البيولوجي ، إذ أكدت الأبحاث التي أجريت لتحديد معنى الذكاء في ضوء الدراسات الفسيولوجيه التشريحية للجهاز العصبي مثل دراسة

شرنجتون Shrnegton، ودراسة كامبل Camble ، وبردمان Bredman ، ودراسة لاشلي Lashly صحة نظرية سبنسر Spencer في التنظيم الهرمي للحياة العقلية وذلك عندما أشارت إلى أن المخ يعمل ككل ولا يوجد جزء منه يعمل منفصلا عن بقية الأجزاء ، ومن ثم فان الذكاء يعتمد على التكامل الوظيفي الكلي للجهاز العصبي بصفة عامة وليس على النواحي الجزئية منه ، وقد اقترح عدد منهم عد هذا النشاط الكلي للمخ مطابقا لمفهوم العامل العام أو الذكاء العام

ويسير في نفس الاتجاه "ثورندايك Thorndike "حيث يفسر الذكاء بيولوجياً" الذكاء والعمليات العقلية نتيجة لعمل جهاز عصبي معقد يؤدي وظيفته بصورة كلية مختلفة". ومعنى هذا أن الذكاء تحدده إمكانيات كامنة في التكوين الجسمي للكائن الحي موروثة وليست مكتسبة وكلما تعقد الجهاز العصبي للكائن الحي كلما أزداد ذكاؤه .

إن من بالغ الصعوبة أن نعطي تفسيرا دقيقا للذكاء، فمن ناحية يربط بعض علماء النفس بين الذكاء ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية . وقد يتضح هذا في تقسيم ثورندايك للذكاء إلى ثلاثة أقسام وهي : الذكاء العملي أو الميكانيكي كما يبدو في المهارات العملية والذكاء المجرد وهو القدرة على أدراك العلاقات وفهم استخدام الرموز المجردة والذكاء الاجتماعي وهو القدرة على فهم الناس والتفاعل معهم . ويضيف ثورندايك إلى ذلك أن الذكاء الاجتماعي يتغير تبعاً للسن والجنس والمكانة الاجتماعية . فبعض الناس يحسنون التعامل مع الراشدين بينما لا يستطيعون التعامل مع الأطفال. كما يستطيع بعض الأفراد بل ويفضلون القيام بدور القيادة بينما يفضل آخرون الخضوع والانصياع .

ورأى ثرستون Thurston أن الذكاء هو شعوري يقسم إلى خطوات متابعة تبدأ الشعور بالدافع ثم البحث عن مؤثرات مناسبة والعمل تبعا لهذه المؤثرات وإرضاء هذا الدافع وهو بذلك يرى ان الذكاء باعتباره صفة عقلية يتمثل بالقدرة على جعل المؤثرات في بؤرة الشعور في مرحلة تكوينه المبكر. وبعبارة أخرى فان الناس يختلفون بذكائهم باختلافهم في السرعة التي يشعرون بها شعورا واضحاً بدافع يتطلب الإشباع .

وقد حاول كثير من علماء النفس تعريف الذكاء عن طريق الربط بينه وبين بعض جوانب النشاط الإنساني كالخلق فمثلا فقد وجد برتBurt أن ٨٠٪ من المنحرفين (الجانحين) أقل من المتوسط في ذكائهم وان ٨٪ على الأقل ضعاف العقول والنتيجة التي توصل إليها تذهب إلى ان الذكاء الضئيل عامل ملحوظ في قيام الجريمة، وإذا نظرنا إلى العلاقة بين الذكاء والخلق وجدنا ان هناك ما يدل على ان الذكاء يكون أكثر ميلا من الشخص المتوسط الذكاء إلى التزعم وأكثر استعدادا للكلام. ولذلك تعددت التعريفات ، فيرى البعض أن الذكاء هو القدرة على التعلم ، أي يربطون بين التحصيل المرتفع والذكاء المرتفع والعكس صحيح أيضا . ومن بين هذه التعريفات تعريف كولفن Colvin للذكاء بانه تعلم التكيف مع البيئة ، أو تعريف "ادواردز" Edwards بانه القدرة

على تغيير الأداء ، وتعريف ديربورن Dearborn بأنه القدرة على اكتساب الخبرة والإفادة منها .

ويؤكد البعض على العلاقة بين الذكاء والقدرة على التكيف. فقد عرفّت كود أنف Goodenough الذكاء بأنه القدرة على الإفادة من الخبرة للتصرف في المواقف الجديدة.

وعرّف سترن Stern الذكاء بأنه مقدرة عامة يكيف بها الفرد تفكيره عن قصد وفقا لما يستجد عليه من مطالب أو التكيف عقليا طبقاً لمشاكل الحياة .

وعرفه بنتر Banter بالقدرة على التكيف العقلي مع مشاكل الحياة وظروفها الجديدة.

ويرى بعض علماء النفس أن الذكاء هو القدرة على التفكير ومنهم تعريف سيبرمان Sperman الذي يرى بأن الذكاء هو القدرة على إدراك العلاقات، وأما تيرمان Terman فيعرف الذكاء بأنه القدرة على التفكير المجرد .

ومن بين التعريفات الإجرائية للذكاء تعريف وكسلر Wechsler بأنه قدرة الفرد الكلية لأن يعمل في سبيل هدف، وأن يفكر تفكيراً ناضجاً، وأن يتعامل بكفاءة مع بيئته. كما وضع جاريت Garrett تعريفاً إجرائيا آخر للذكاء فعرفه بأنه القدرة على النجاح في المدرسة أو الكلية، ومن التعريفات الإجرائية الشائعة للذكاء تعريف بورنج Boring بأن الذكاء كإمكانية قابلة للقياس يجب تعريفه منذ البداية بأنه إمكانية الأداء الجيد في اختبار الذكاء .

ويلاحظ من خلال عرض تعريف الذكاء بان يقع في واحدة من ثلاث مجموعات،هي:

١-**المجموعة الأولى** اهتمت بالتوافق او التكيف مع البيئة ومع المواقف الجديدة وإمكانية التعامل مع مدى متنوع من المواقف.

٢-**المجموعة الثانية** تركز على القدرة على التعلم أي القابلية للتعلم بالمعنى الواسع لهذا المفهوم.

٣-**المجموعة الثالثة** تركز على التفكير التجريدي أي استخدام أوسع للرموز والمفاهيم والقدرة على استخدام كل من الرموز اللفظية والعددية.

أما الانفعال فقد استخدم العلماء اصطلاح الانفعال (Emotion) بمعنى واسع ليشمل جميع الحالات الوجدانية رقيقها وغليظها وبدءوا يجمعون بين الخوف والغضب والفرح والحزن وبين ذلك الشعور السار الهادئ ، فالانفعال بمعناه المحدود تتسم بثلاث سمات هي:

١-حالة وجدانية عنيفة تصحبها اضطرابات فسيولوجية حشوية وتعبيرات حركية مختلفة كانفعال الخوف والحزن والشعور بالذنب.

٢-حالة تظهر للفرد بصورة مفاجئة.

٣-أزمة عابرة طارئة لا تدوم طويلا.

وأما قاموس Thesaurus فيورد أكثر من تعريف للانفعال ومن هذه التعريفات: أن الانفعال هي تحرك العقل أو الروح، إثارة المشاعر سواء أكانت سارة أم مؤلمة، اضطراب أو تأجيج العقل بسبب مثيرات خاصة تترافق مع بعض الآثار الملاحظة على الجسم.

تعريف الجرجاني ١٤٠٥ هو الهيئة الحاصلة للمتأثر عن غيره بسبب التأثير. ويعرف محمد ١٤٠٥ هو تغير مفاجئ يشمل الفرد كله نفسا وجسما ويؤثر في الإنسان ككل في سلوكه الخارجي وتكويناته الوظيفية.

أما الخولي فيعرفه بالحالات النفسية الوجدانية المصحوبة بتغييرات فسيولوجية سريعة وبحركات تعبيرية كثيرا ما تكون حادة وتحدث جلبة عندما يعاق ميل من الميول او تشتد إحدى الرغبات او ترضى على غير انتظار، والانفعالات والعواطف لها علاقة مرتبطة بعضها بعض، ولها مكانتها في التكوين الوجداني.

ويعرف حب الله الانفعال هو حالة نفسية ذات صيغة وجدانية قوية مصحوبة بتغييرات فسيولوجية سريعة وبحركات تعبيرية كثيرا ما تكون جلية او عنيفة، وينشأ الانفعال عادة عن إعاقة فجائية لميول او رغبات قوية او إرضاء غير منتظم لهذه الميول.

ويرى بلانشك (Plutchik,1984:183) ان معنى الانفعال يتضح بشكل أكثر من خلال مواجهة الفرد انفعالات متضادة لنفس الموقف أو الشخص حيث يشعر الفرد بالحب والكره تجاه شخص أو موقف واحد وهناك جوانب تميز وجوانب بغض في نفس الفرد.

وأما ستانلي فيعرف الانفعال بأنها الدعامة الأولى التي تقوم عليها الطاقة النفسية في نشأتها وتطورها. وأما درفر فيرى بان الانفعال هي حالة نفسية معقدة تبدو مظاهرها العضوية في اضطراب التنفس وزيادة ضربات القلب واختلاف إفراز الهرمونات.

وأما سانتروك (Santrock,1999) فيتفق مع كورنيلس(Cornelius,1996) على انه من الصعب تعريف الانفعال لأنه ليس من السهل ان نقرر متى يكون الطفل أو الراشد في حالة انفعال ومع ذلك يعرف الانفعال بأنه مشاعر أو عواطف تتضمن مزيجا من الإثارة الفسيولوجية مثل تزايد ضربات القلب والسلوك الصريح مثل الابتسام.

وأما كولمان (Goleman,1999) فيرى ان الانفعال هو مجموعة التغييرات في حالة الجسم مثل معدل ضربات القلب ،قشعريرة في الجلد، تغير في الجهاز ألغدي وتعبيرات الوجه، وان مثل هذه التغيرات تعبر عن البروفيل النفسي للانفعال وهي مرتبطة جزئيا بالتخيلات والصور العقلية تلك التي ينشطها جزء خاص في المخ الإنساني.

ومن ثم فالذكاء الانفعالي Emotional Intelligence هو دمج مكونين الذكاء و الانفعال ويعرفه مارلو(Marlow,1985) بأنه مجموعة من المهارات لحل المشكلات الخاصة بالتفاعل الاجتماعي وتكوين نتاجات اجتماعية مفيدة وهو مرادف للكفاية الاجتماعية.

وعرفه ماير وسالوفي (Mayer & Salovey,1990) هو نوع من أنواع الذكاء الاجتماعي مرتبط بالقدرة على مراقبة الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين والتمييز بينهما واستخدام المعلومات في توجيه وضبط تفكيره وانفعالاته.

وأما جولمان (Golman,1995) فيعرفه بقدرة الفرد على مراقبة انفعالاته الخاصة وانفعالات الآخرين ومعرفة ما يشعر به المرء واستخدام هذه المعرفة لاتخاذ قرارات جيدة.

وعرفه أونيل (O.neil'1996) هو معرفة الفرد لمشاعره واستخدام هذه المشاعر في اتخاذ قراراته في الحياة والتعامل الجيد مع حالات القلق، والضيق والسيطرة وضبط الانفعالات ويتضمن أيضاً القدرة على معرفة شعور الناس المحيطين بالفرد (التعاطف)، والقدرة على إقناع وقيادة الآخرين.

وأما ويسنجر (Weisinger '1998) فيعرفه بالاستخدام الذكي للانفعالات باعتماد الفرد على إدارة انفعالاته بنجاح تساعده في توجيه سلوكه وتفكيره بطرق تعزز من نتائجه.

وعرفه جولمان وشيرنس (Cherniss & Goleman, 1999) هو مجموعة من القدرات الشخصية والانفعالية التي تشمل الوعي الذاتي والضبط الذاتي والدافعية والمشاركة الوجدانية والقدرة على خلق أو تكوين علاقات اجتماعية مرضية.

أما جوتمان (Gottman,1997) هو معرفة العواطف الخاصة والتحكم في الميول وتأجيل الأشباع والتغلب على الاحباط والمشاركة الانفعالية والعلاقات الجيدة مع الآخرين وحفز الذات بطريقة تفاؤلية واثقة.

أما موراي (Murray,1998) فيعرفه بالقدرة على السيطرة على الانفعالات الذاتية وفهمها والقدرة على فهم الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين، والقدرة على كبح المشاعر السلبية مثل الغضب والشك والتركيز على المشاعر الايجابية مثل الهدوء والثقة.

وعرفه بار-اون (Bar-on, 1997) هو مجموعة منظمة من المهارات والكفاءات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعية، التي تؤثر في قدرة الفرد على معالجة المطالب والضغوط البيئية، وهو عامل هام لتحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة.

أما كوبر وسواف (Cooper&Sawaf,1997) هو القدرة على الإحساس بقوة الانفعالات كمصدر للطاقة والمعلومات والصدق والابتكار والاتصال والتأثير، وأيضا فهم هذه الانفعالات واستخدام هذه القوة بشكل فعال ،ويشمل القدرات الآتية:بناء علاقات صادقة، وزيادة الطاقة والفعالية تحت الضغوط وابتكار المستقبل.

وأما جاردنر(Gardner,1999) فيعرفه بالإمكانية البايوسايكولوجية لمعالجة المعلومات التي يمكن تفعيلها في ظروف ثقافية لحل المشاكل.

وعرفه جورج (George,2000) هو القدرة على إدراك المشاعر من خلال التفكير وفهم المعرفة الانفعالية وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين.

وعرفه أبراهام (Abraham,2000) بمجموعة من المهارات تسهم بالتقييم الدقيق للانفعال والكشف عن الإشارات الانفعالية لدى الآخرين واستخدام المشاعر لزيادة دافعية الفرد في حياته.

أما ريد وكلارك (Reed&Clarke,2000) فقد عرفاه بأنه القدرة على إدراك وفهم وتنظيم الانفعالات بفطنة واستخدامها كمصدر للطاقة الإنسانية والتزود بالمعلومات والعلاقات مع الآخرين.

وعرفته ليندا إليكسنن (Elksnin،2003) هو القدرة على الملاحظة الدقيقة والتقييم، وهو كذلك القدرة على التعبير عن الوجدان الذي يسهل عملية التفكير وفهم الوجدان والمعرفة الوجدانية وتنظيم الوجدان من اجل تشجيع النمو الوجداني والإدراكي.

استنادا إلى ما تقدم فالذكاء الانفعالي هو قدرة الفرد على فهم نفسه وفهم الآخرين وتقديره لمشاعرهم وتعامله مع الآخرين بمرونة معهم.

مكونات الذكاء الانفعالي

ان الفكرة التي كانت سائدة سابقا تأخذ بوجوب احتواء انفعالاتنا بحيث لا تتدخل في تقييمنا لمواقف الحياة المختلفة، وفي قراراتنا ان الانفعال هو مناقض للتفكير المنطقي وعلينا التحكم فيه ويجب عزله حتى يصل الإنسان للحلول السليمة ولكن مع الوقت تغيرت هذه النظرة وأصبحت الانفعالات ذات أهمية متزايدة في حياة الإنسان حيث ان الجانب العقلي يسهم إيجابا في العملية الانفعالية من خلال تفسير الموقف الانفعالي وترميزه وتسميته، ومن خلال عملية الإفصاح والتعبير عنه، كما يسهم سلبا عن طريق التفسير الخاطئ للموقف، وفي المقابل يسهم في ترشيد التفكير فالمزاج الايجابي ينشط الإبداع ومهارة حل المشكلات.

فقد وجد جولمان إن معامل الذكاء يسهم بنسبة (٢٠٪) فقط من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة تاركا نسبة (٨٠٪) للعوامل الأخرى التي تكون الذكاء الانفعالي ، وقد حددها كولمان في خمسة مكونات أساسية هي:

١- الوعي بالذات Self –Awareness
٢- معالجة الجوانب الوجدانية Handling Emotions Generally
٣- الدافعية Motivation
٤- التعاطف Empathy
٥- المهارات الاجتماعية Social Skills

أما بارون١٩٩٧ فقد حدد خمسة مكونات للذكاء الانفعالي هي:

١- كفاءات شخصية.
٢- كفاءات شخصية- داخلية.
٣- كفاءات متبادلة مع الآخرين.
٤- قابلية للتكيف.
٥- إدارة الضغوط .

٦- عوامل مزاجية عامة.

أما ماير سالوفي (١٩٩٧) (٢٠٠٢) فقد حدد مكونات الذكاء الانفعالي بـ :

١- القدرة على الإدراك والتقييم والتعبير عن الوجدانان .
٢- القدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل للتفكير .
٣- القدرة على فهم الانفعالات.
٤- القدرة على تنظيم وإدارة الانفعالات.

أما ماكدويل وبيل (Mac Dweele&Ball,1997) فحدد مكونات الذكاء الانفعالي بـ :

١- الوعي بالذات.
٢- إدارة الانفعالات.
٣- دافعية الذات.
٤- التعاطف.
٥- تداول العلاقات.
٦- إدارة انفعالات الآخرين.

أما بريانت Bryant 2000 فقد حدد مكونات الذكاء الانفعالي في أربعة مكونات هي:

١- تحديد الانفعالات.
٢- استخدام الانفعالات.
٣- فهم الانفعالات.
٤- إدارة الانفعالات.

يرى ريد (Read,2000) أن الذكاء الانفعالي يشمل مكونين:

أولا- مع الآخرين ويشمل:

١- التعاطف.
٢- إدارة العلاقات.

ثانيا- مع الذات ويشمل:

١- تحقيق الذات.
٢- الوعي بالذات.
٣- دافعية الذات.
٤- إدارة المشاعر.

أما هين(Hein,2001) فيرى أن الذكاء الانفعالي يتكون من:

١- الإدراك والتعبير الوجداني:
٢- التيسير الوجداني للتفكير:

٣- تحليل وفهم الوجدانات، وتوظيف المعلومات الوجدانية:
٤- تنظيم الوجدانات للارتقاء بالنمو الوجداني والعقلي:

أما ستينر (Stinner,1997) تناول نموذج جولمان 1997,1995 وقام بتوضيحه مشيراً إلى أن الذكاء الانفعالي يشتمل على المكونات الآتية:

١- الوعي بالذات .
٢- إدارة الانفعالات.
٣- التعاطف .
٤- العلاقات الاجتماعية .
٥- الاتصال .

فقد أشار كوبر (Cooper,1997) إلى أن الانفعالات أو العواطف تؤثر تأثيرا مهماً في بناء الثقة لدى الأفراد وفي مجال العمل، والولاء والالتزام به، وتحقيق العديد من المكاسب الإنتاجية والابتكارية والانجازات العلمية، ويرى كذلك أن الأفراد يغضبون ويثارون، ولكن المهم الكفاءة في استثمار تلك الطاقة جيداً بصورة أكثر عقلانية وان الذكاء الانفعالي عند كوبر وصواف (Cooper&Sawaf,1997) يشتمل على المكونات الآتية:

١- القدرة على تحديد وتقدير الانفعالات أو القوى التي يمتلكها الفرد
٢- حفز الذات.
٣- التعاطف.
٤- تناول العلاقات الاجتماعية.
٥- النمط الشخصي .

أما ليفنسون Levinson,1999 فقد حدد مكونات الذكاء الانفعالي في الأبعاد التالية:

١- الإدراك الانفعالي.
٢- التحكم في المشاعر.
٣- الثقة والضمير الحي.
٤- فهم الآخرين.
٥- الحساسية لاحتياجات نمو الآخرين ومساندتهم مع تدعيم قدراتهم.

توصل جيرابيك (Jerabec , ١٩٩٨) إلى أن الذكاء الانفعالي يتضمن:

١- الوعي بالذات.
٢- التحكم الذاتي في الانفعالات.
٣- الدافعية ويقظة الضمير.
٤- حفز الذات وتوجيه اللوم إليها أحياناً.

٥- التعامل مع الآخرين وتفهمهم.
٦- تفهم الذات وحساسية العلاقات مع الآخرين.
٧- الوضوح وإفشاء الذات والقدرة على مواجهة المشكلات الوجدانية.

قام كل من ديو لويس وهيجز(Dulewicz&Higges,1999) بدراسة لتحليل مفهوم الذكاء الانفعالي لدى كثير من الباحثين للوقوف على ما يعنيه هذا المفهوم، وقد توصلا إلى أن الذكاء الانفعالي يشتمل على خمسة مكونات:

١- الوعي بالذات .
٢- تنظيم الذات.
٣- القدرة على تأجيل إشباع الحاجات وحفز الذات.
٤- التعاطف.
٥- المهارة الاجتماعية .

يتكون الذكاء الانفعالي عند ويزنجر(Weisinger ,٢٠٠٠) من:

١- القدرة على قراءة الوجدانات، وترشيدها، وتقييمها بطريقة موضوعية، والتعبير عنها بوضوح وانسيابية.
٢- القدرة على إطلاق الوجدانات بحسب ما يقتضي الموقف وبطريقة تساعد على فهم الإنسان لذاته ولمن حوله وتفعيل علاقاته بالآخرين.
٣- القدرة على سبر غور الآخرين، وتوقع ما يريدون قوله، واستيعاب المعلومات في سياقها وخارج سياقها، ثم استخدام هذه المعلومات لدعم العلاقات وزيادة فاعليتها.
٤- القدرة على تنظيم وإدارة النفس، وتنميتها وجدانياً وفكرياً.

يرى كراف (٢٠٠٢): أن الذكاء الانفعالي يتكون من خمسة أبعاد هي:-

١- مهارات الإدراك الذاتي.
٢- المهارات الاجتماعية.
٣- التفاؤل.
٤- التحكم الانفعالي.
٥- مهارات المرونة.

أما باي وكروتشير Pau&Croucher 2003 فقد حدد أربعة مكونات للذكاء الانفعالي هي

١- التفاؤل.
٢- تنظيم الانفعالات.
٣- استعمال الانفعالات.
٤- تقييم الانفعالات.

٥- المهارات الاجتماعية.

إن الذكاء الانفعالي عند هرنون وروستير(Hernon& Rossiter ٢٠٠٦) يتكون من:

١- الوعي بالذات.
٢- تنظيم الذات.
٣- حفز الذات.
٤- التعاطف.
٥- المهارات الاجتماعية.

أما البريخت (Albrecht,2008) فقد حدد خمسة أبعاد للذكاء الانفعالي ،هي:

١- الوعي الموقفي.
٢- الحضور .
٣- الأصالة .
٤- الوضوح، والشكل التالي يوضح ملخص آراء المهتمين بمكونات الذكاء الانفعالي

الاسم	الوعي بالذات	معالجة الجوانب الوجدانية	الدافعية	تحفيز الذات	التعاطف	المهارات الاجتماعية	الاتصال	الإدراك والتعبير الوجداني	التفاؤل	المرونة	تنظيم الذات
جولمان	√	√	√		√	√					
بارون	√	√			√	√				√	√
ماير وسالوفي	√	√				√		√			
ماكدويل ويل	√	√	√		√	√		√			
بريانت	√	√				√		√			
ريد	√	√	√		√	√		√			
هين		√			√			√			√
ستينر	√	√			√	√	√				
كوبر وصواف	√			√	√	√					√
ليفسون		√				√	√	√			√
جبرايك	√		√	√		√	√	√			√
ديو لويس وهيجز	√		√		√	√					√
ويزنجر		√			√			√			√
كراف	√	√				√			√	√	
باي وكروتشير		√				√		√	√		√
هرنون وروستير	√		√		√	√					√
البريخت	√	√						√			√

الشكل (١) ملخص آراء المهتمين بمكونات الذكاء الانفعالي

نماذج الذكاء الانفعالي

لقد دفعت المعدلات العالية للاضطرابات الانفعالية الباحثين إلى دراسة ومناقشة بعض البحوث والدراسات أمثال دانيال كولمان الذي أضاف وطور في نظرية عالم النفس بيتر سالوفي للذكاء الانفعالي والذي طور هو الآخر في نظرية هوارد جاردنر للذكاء المتعدد الذي قسم الذكاء إلى سبعة أنواع والتي كان من ضمنها الذكاء الشخصي الداخلي والخارجي، وفيما يلي استعراض لأهم النماذج التي تفسر الذكاء الانفعالي، ومنها:

أولاً: نماذج القدرة للذكاء الانفعالي Emotional Intelligence Ability Model

يتبنى هذا النموذج كلا من ماير وسالوفي حيث ان الذكاء الانفعالي يتضمن القدرة على الإدراك الدقيق والتقييم والتعبير عن الانفعال والقدر ة على تنمية وتوليد المشاعر، والقدرة على فهم الانفعال والمعلومات الانفعالية او الوجدانية، والقدرة على تنظيم الانفعالات او العواطف لتشجيع النمو الانفعالي والعقلي، والذي في الوقت نفسه يسهل عملية التفكير.

يرى أصحاب هذه النماذج ان الذكاء الانفعالي قدرة عقلية تعمل في المجال الوجداني، وان نماذج القدرة بنيت أساسا على العلاقة بين الوجدان والذكاء، وقد نبه ماير وسالوفي باستخدامهم مصطلح الذكاء الانفعالي أصحاب نظريات الذكاء للتأمل في دور النظام الانفعالي في النظام المعرفي للقدرات الإنسانية، ولتحدي المداخل التقليدية في مجال الانفعالات والتي تشير إلى ان الانفعالات معيقة للنشاط المعرفي وان الذكاء والانفعال مجالان منفصلان، ويفرق ماير وسالوفي في وصف بنية الذكاء الانفعالي كقدرة في أمرين هامين:

أولا-التمييز بين العمليات المعرفية Cognitive Proxess والمتمثلة في مراقبة الانفعالات والتمييز بينها في مقابل العمليات السلوكية ، والتي يتم فيها الاستخدام الفعلي للمعلومات الانفعالية في توجيه التفكير والأفعال وعلى الرغم من ان النموذج المعدل للذكاء الانفعالي كقدرة، أكد أكثر على العمليات المعرفية الا انه يمكن ملاحظة نفس التمييز فالنموذج المعدل يتضمن إدراك الانفعالات وتقديرها والتعبير عنها، وتسهيل الانفعالات للتفكير وفهم وتحليل وتوظيف المعلومات الانفعالية وتنظيم الانفعالات يعكس العمليات السلوكية بينما الإدراك وتقدير الانفعالات وفهم الانفعالات وتيسير الانفعالات لعملية التفكير وتحليل المعلومات الانفعالية يعكس العمليات المعرفية.

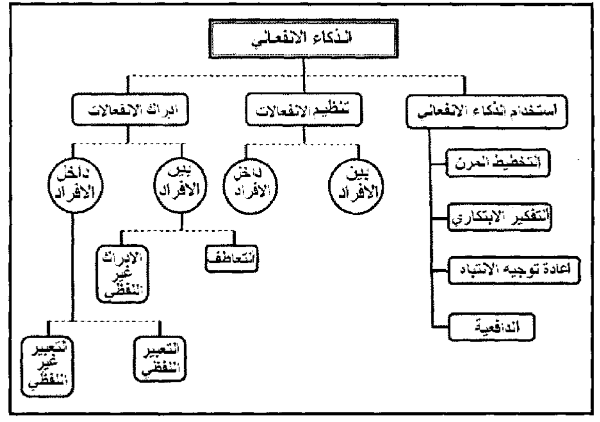
ثانيا- يتمثل في التمييز بين العمليات المتعلقة بالانفعالات والمشاعر الذاتية في مقابل العمليات المتعلقة بانفعالات ومشاعر الآخرين، ويؤكد ماير بان إدراك الانفعالات والتعبير عنها وكفاءة استخدام الانفعالات في تحسين التفكير تعد منطقة متمايزة في منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات والتي من المتوقع ان تعمل او تتحد مع منظومة الانفعالات، وثمة خصائص تميز الأفراد مرتفعي الذكاء الانفعالي في هذا النموذج، نعرضها كما يلي:

- إنهم تربوا في بيئات متكيفة اجتماعيا ولديهم إحساس انفعالي مرتفع.
- لديهم القدرة على إعادة تشكيل الانفعالات بشكل فعال متفائلين ويقيمون الأمور بواقعية.
- غير دفاعين لا يستخدمون الحيل الدفاعية.
- يتخيرون الأدوار الاجتماعية والوجدانية المتميزة.
- يتميزون بالقدرة على مخاطبة المشاعر.
- يطورون معارفهم وخبراتهم في مجال انفعالي مثل المشاعر الأخلاقية وحل المشكلات الاجتماعية والقيادة.

ومن هذه النماذج:

أ- نموذج الذكاء الانفعالي عند سالوفي وماير Salovey & Mayer: 1990

هذا النموذج هو أول نموذج وضع لتحليل وتفسير مكونات الذكاء الانفعالي كقدرة، الا أن هذا النموذج ظهر ناقصا وغير مكتمل، لأنه لم يظهر قدرة الفرد على التحكم في الوجدانات، وقدرة الفرد على فهم مشاعره ومشاعر الآخرين، والشكل التالي يوضح هذا النموذج.



الشكل (2) نموذج الذكاء الانفعالي عند سالوفي وماير

ب- نموذج الذكاء الانفعالي عند سالوفي وماير (١٩٩٧)

هذا النموذج أكثر وضوحاً وتفصيلاً من النموذج السابق، ويتكون الذكاء الانفعالي في هذا

النموذج من مجالين مختلفين، هما :

أ- **التجربة والخبرة**- تتمثل في قدرة الفرد على الادارة الجيدة للمشاعر وردود فعله تجاهها، فضلا عن قدرته في استغلال تلك المعلومات الوجدانية دون الاضطرار او اللجوء لفهم تلك المعلومات.

ب-**الاستراتيجيات والخطط** - تتمثل في قدرة الفرد على فهم وادارة المشاعر واستعداده لذلك دون الحاجة الى ضرورة تجربة تلك المشاعر الوجدانية، ويندرج تحتها اربع عمليات نفسية من العمليات الاساسية الى العمليات الاكثر تعقيدا، وكما يلي:

أولا- القدرة على الإدراك والتقييم والتعبير عن الوجدانات، تشمل هذه القدرة ما يأتي:

أ- القدرة على تحديد الانفعالات من خلال الحالة الجسمية، والمشاعر والأفكار.

ب-القدرة على تحديد انفعالات الآخرين، والانفعالات التي تحملها التصميمات، والأعمال الفنية من خلال اللغة، والمظهر، والصوت.

ت- القدرة على التعبير عن الانفعالات بدقة، والتعبير عن الحاجات المرتبطة بهذه المشاعر.

ث- القدرة على التمييز بين تعبيرات المشاعر الرقيقة، أو الصادقة وغير الصادقة.

ثانيا- القدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل للتفكير، تشمل:

أ- القدرة على استخدام الانفعالات لتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة في الموقف.

ب- القدرة على استخدام الانفعالات لتنشيط التفكير، والخيال، والإبداع، وحل المشكلات.

ج- القدرة على توظيف فهم انفعالات الآخرين في التعامل الفاعل معهم.

ثالثا- القدرة على فهم الانفعالات، تشمل:

أ- القدرة على تسمية، ومعرفة العلاقة بين الكلمات والانفعالات مثل العلاقة بين الميل والحب.

ب- القدرة على تفسير وترجمة المعاني التي تعبر عنها الانفعالات.

ج- القدرة على فهم المشاعر المعقدة.

د- القدرة على معرفة التحولات بين الانفعالات.

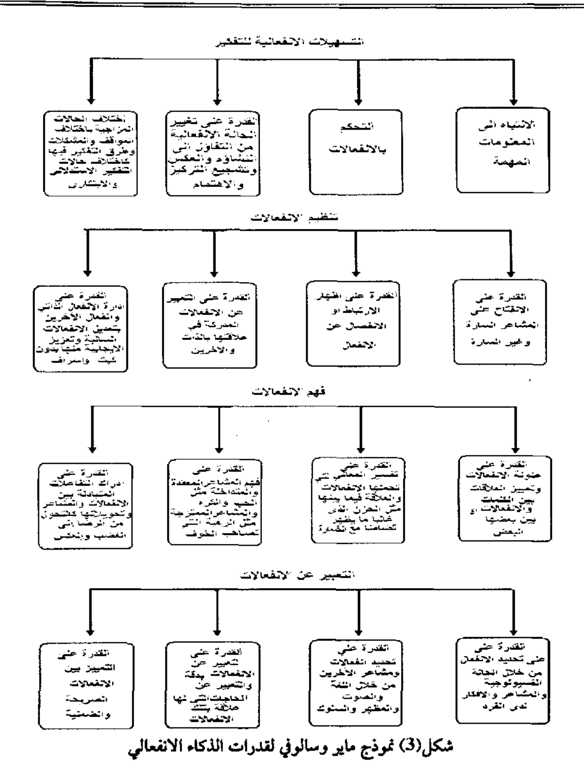
رابعا- القدرة على تنظيم وإدارة الانفعالات، تشمل:

أ- القدرة على الانفتاح على المشاعر السارة وغير السارة.

ب- القدرة على تحديد الانفعالات بتأمل تلك التي يمكن الاندماج فيها وتلك التي يمكن تجنبها اعتمادا على فائدتها.

ج- القدرة على التأمل الواعي للانفعالات.

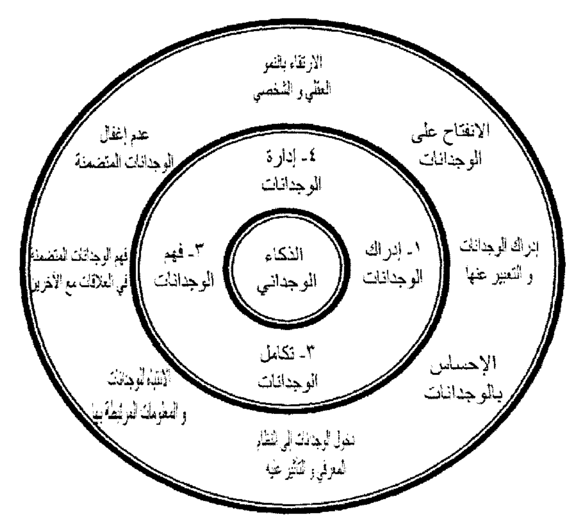
د- القدرة على إدارة الانفعالات عند الفرد، أو لدى الآخرين. والشكل التالي يوضح ذلك



شكل(3) نموذج ماير وسالوفي لقدرات الذكاء الانفعالي

ج- النموذج الدائري للذكاء الانفعالي عند ماير وسالوفي ٢٠٠٠:

هذا النموذج أحدث نموذج ويعد أكثر النماذج تفصيلاً وتوضيحاً لمكونات الذكاء الانفعالي، والشكل التالي يوضح ذلك.



الشكل (4) النموذج الدائري للذكاء الانفعالي

ثانياً- النماذج المختلطة للذكاء الانفعالي Emotional Intelligence Mixed Model

يطلق على هذه (النماذج) النماذج المختلطة أو النمـاذج غـير المعرفيـة أو نمـاذج القـدرات والسمات ومنها نموذج جولمان (٢٠٠١) (١٩٩٨) (Golman ,١٩٩٥) ونموذج بار-اون (١٩٩٧, Bar-on) وقد ظهرت هذه النماذج في المقالات الأكاديمية الأولية لمجال الـذكاء الانفعـالي، وعلـى الرغم من ان تلك المقالات أرست مفهوم القدرة للذكاء الانفعـالي، فإنهـا في الوقـت نفـسه تـشتمل على عوامل مصنفة تاريخيا علـى أنهـا جـزء مـن الشخـصية ويـرى أصـحاب النمـاذج المختلطـة أن الانفعال سمة من سمات الشخصية شأنه شأن الانبسـاط ويقظة الضمير، وثمة خصائص تميز الأفـراد مرتفعي الذكاء الانفعالي في هذا النموذج، نعرضها كما يلي:

- يتميزون بالواقعية.
- يشعرون بالدفء الوجداني.
- يضعون خططا مستقبلية.

- لديهم قدرات للاستفادة من الخطط المستقبلية.
- يظهرون مثابرة مع المهام الصعبة.

وفيما يلي عرض موجز لهذه النماذج، ما يلي:

أ- النموذج الأول لجولمان:

قسم جولمان الذكاء الانفعالي عام ١٩٩٥ على خمسة أبعاد، هي:

١- . الوعي بالذات Self Awareness:

الوعي بالذات هو أساس الثقة بالنفس ونحن بحاجة دائماً لنعرف أوجه القوة لدينا، وأوجه القصور، ونتخذ من هذه المعرفة أساساً لقراراتنا.

٢. معالجة الجوانب الوجدانية Handling Emotions Generally:

وهنا نعرف كيف نعالج أو نتعامل مع الوجدانات التي تؤذينا وتزعجنا.

٣. الدافعية Motivations:

ويرى جولمان أن الأمل مكون رئيسي في الدافعية، ويجب ان يكون لدينا هدف، وان نعرف خطواتنا خطوة خطوة نحو تحقيقه، وان يكون لدينا الحماس، والمثابرة لاستمرار السعي.

٤. التعاطف Empathy:

هو قراءة مشاعر الآخرين من أصوتهم، أو تعبيرات وجوههم، فليس بالضرورة أن تتم هذه القراءة مما يقولون.

٥. المهارات الاجتماعية Social Skill:

تتمثل في قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين، وكسب الحب، والتقدير، والإعجاب منهم.

ب- النموذج الثاني لجولمان (١٩٩٨) Golman:

يرى جولمان ان الكفاية الوجدانية هي قدرة متعلمة تقوم على الذكاء الوجداني والتي تنتج عنها اداءا بارزا في العمل وان الكفايات المتعلمة تختلف من شخص لآخر، فقد قسم جولمان الذكاء الانفعالي (١٩٩٨) إلى خمس وعشرين كفاءة، هي:

أولا- الكفاءات الشخصية Personal Competence، تشمل:

أ- الوعي بالذات Self Awareness- هو وعي الفرد بمشاعره وانفعالاته وكذلك الوعي بالحالة المزاجية ويشمل:

١- الوعي الوجداني Emotional Awareness.

٢- الدقة في تقدير الذات Accurate Self Assessment.

٣- الثقة بالنفس Self Confidence.

ب- إدارة الانفعالات Emotions Management- هو قدرة الفرد على التعامل مع انفعالاته وإدارتها بصورة جيدة، وتشمل:

١- الضبط الذاتي Emotional Control.
٢- الجدارة بالثقة Trust Worthiness.
٣- الضمير Consciousness.
٤- التكيف Adaptability.
٥- التجديد Innovation.

ج- الدافعية Motivations- هي الإصرار وحث النفس على التقدم والسعي ومواجهة الاحباطات والتفاؤل والشعور بالأمل عند مواجهة العقبات، وتشمل:

١- دافع الانجاز Achievement Motive.
٢- الالتزام بالوعود Commitment.
٣- المبادرة Initiative.
٤- التفاؤل Optimism.

ثانيا- الكفاءات الاجتماعية Social Competence- تعني كيفية التفاعل مع الآخرين، وتتضمن:

أ- التعاطف Empathy - هو القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعالياً والتناغم معهم في حل مشاكلهم، ويتضمن:

١- فهم الآخرين Understanding Others.
٢- تطوير الآخرين Developing others.
٣- تقديم المساعدة Service Orientation.
٤- تنوع الفاعلية Leveraging Diversity.
٥- الوعي السياسي Political Awareness

ب- المهارات الاجتماعية Social skills- هي القدرة على الحصول على الاستجابات المرغوب فيها من الآخرين، وتتضمن:

١- التأثير Influence.
٢- الاتصال Communication.
٣- إدارة النزعات Conflict Management.
٤- استقطاب التغير Change Catalyst.
٥- قدرات الفريق Team Capabilities.
٦- بناء الروابط Building Bonds.

٧- التعاون والتنسيق Cooperation Collaboration.

٨- القيادة Leadership.

ج- النموذج الثالث لجولمان (٢٠٠١) Golman:

هذا النموذج يعد بمثابة تحسين للنموذج الذي قدمه جولمان (١٩٩٨) وفيه نجد (٢٠) كفاءة تندرج تحت (٤) تجمعات هي:

أولاً: الكفاءة الذاتية، وتشمل:

أ- **الوعي بالذات** ويتمثل في فهم المشاعر ودقة تقييم الذات وتضم :

- **الوعي الوجداني بالذات**- يعكس الوعي الوجداني للذات أهمية التعرف على مشاعر الفرد وتأثيرها على أدائه، ويساعد هذا على معالجة ردود الأفعال الانفعالية وجعلها مناسبة للموقف.
- **التقييم الدقيق للذات** – هو مفتاح النجاح لأدراك جوانب القوة والضعف ، فالدقة في تقييم الذات تجعل الفرد مدركا لقدراته وحدودها وتعطيه تغذية راجعة وتوضح له أخطاءه.
- **الثقة بالنفس**- هي المنبع القوي للتميز في الأداء بمستوى المهارة او التدريب.

ب- **إدارة الذات** ، ويتكون من ست أبعاد هي:

١-**ضبط النفس**- يظهر في المواقف المؤلمة او المجهدة او مواقف التعامل العدائي مع شخص آخر.

٢- **يقظة الضمير** - تتضمن ان يكون الفرد حذرا ومنظم ذاتيا ويكون مدققا في قيامه بالمسؤوليات، وكل فعاليات العمل وحسن الأداء به يعتمد على شعور الأفراد به.

٣-**التكيف**- تعني الانفتاح على المعلومات الجديدة، وترك الادعاءات القديمة، والتكيف مع الأعمال والمرونة الانفعالية تسمح للأفراد بالتوافق مع القلق وأداء العمل بابتكاريه وإبداع وتطبيق الأفكار الجديدة لانجاز النتائج.

٤- **الدافع للانجاز (المبادأة)**- تعتبر مهمة في مجال عمل الفرد، قبل ان تجبره الأحداث الخارجية على العمل، وهذا يعني المبادأة بالعمل، والأخذ بالتوقع تجنبا للمشكلات قبل وقوعها.

٥- **الجدارة بالثقة** - هي تترجم خلال الاستماع والمعرفة لقيم الآخرين ومبادئهم وأرائهم ومشاعرهم واتخاذ السلوك الذي يتسق مع ذلك.

٦- **حافز (دافع التحصيل)** – يعتبر من أهم الكفاءات التي تقود إلى النجاح ويفضل أصحابها التفاؤل وتحسين الأداء باستمرار وهم مثابرون ويدعمون الإبداع ويتخذون الأهداف.

ثانياً: الكفاءة الاجتماعية، تتكون من بعدين هما:

أ- **الوعي الاجتماعي** - يتمثل في القراءة الدقيقة للأفراد والمجموعات بدقة، و يضم ثلاث كفاءات هي:

١-التعاطف - يمنح التعاطف الناس الوعي بمشاعر الآخرين واهتماماتهم واحتياجاتهم، والفرد ذو الكفاءة العاطفية يمكنه قراءة الأحوال الانفعالية، غير اللفظية كنغمة الصوت او تعبير الوجه، ويحتاج التعاطف إلى الوعي الذاتي والفهم لمشاعر واهتمامات الآخرين.

٢- **توجيه الخدمات**- يلعب الوعي الاجتماعي دورا رئيسا في هذه الكفاءة فالقدرة على تحديد احتياجات واهتمامات الفرد ومن ثم مطابقتها للخدمات او المنتجات، هذه الإستراتيجية تؤدي إلى التوحد مع وجهة النظر الاخرى ومعرفتها وبالتالي معرفة احتياجات الآخرين.

٣-الوعي التنظيمي- تتمثل في القدرة على قراءة المشاعر والوقائع السياسية لدى المجموعات وهي كفاية حيوية لما وراء المشاهد ، والاستبصار في التسلسلات الاجتماعية للمجموعة يحتاج إلى وعي اجتماعي على المستوى التنظيمي، وليس فقط على المستوى الشخصي .

ب-**إدارة العلاقات**- هي تحفيز الاستجابات المرغوب بها لدى الآخرين، وتشمل المهارات الاجتماعية الأساسية ، وتتكون من ثمان كفاءات، هي:

١- **تنمية الآخرين** - تشمل الإحساس باحتياجات النمو لدى الأفراد ودعم قدراتهم، وهي مهمة لا تختص بالمدربين والمرشدين وإنما بالقيادات البارزة.

٢- **التأثير في الآخرين**- تمارس جوهر هذه الكفاءة عندما تتعامل مع الانفعالات وتديرها بفاعلية لدى الآخرين، والأفراد الأكثر فعالية يشعرون برد فعل الآخرين ويعدلون من استجاباتهم لتحقيق أفضل اتجاه للتفاعل.

٣- **التواصل**- التواصل هو العامل الرئيس في النجاح التنظيمي، فالأفراد الذين يبدون كفاءة الاتصال، هم أكثر فاعلية في المعلومات الانفعالية الخاصة بالعطاء والأخذ، والتعامل مع القضايا الصعبة بشكل مباشر والمشاركة بالمعلومات بشكل كامل وتبنى هذه الكفاءة على إدارة مشاعر الفرد والتعاطف والحوار الصحي المتناغم مع حالات المشاعر لدى الآخرين.

٤-**إدارة الصراع**- هي خاصة في تحديد المشكلة واتخاذ خطوات لتهدئة الأفراد، وبالتالي فان الاستماع والتعاطف أمور هامة لمهارات التعامل مع الناس والمواقف الصعبة، كما ان إدارة الصراع الفعالة والتفاوض الفعال تعتبر أمور هامة على المدى الطويل.

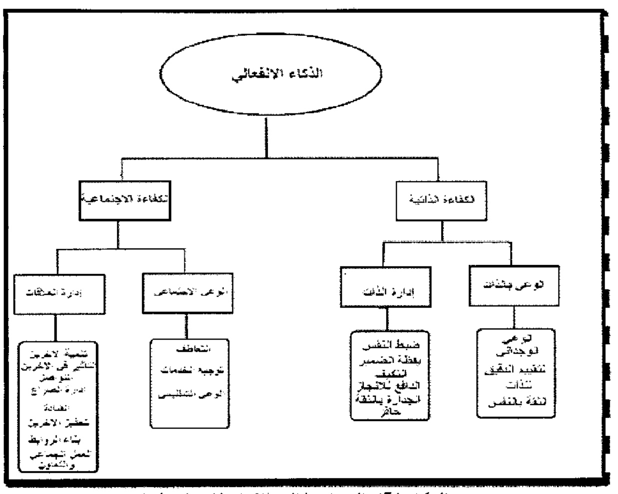
٥-**القيادة**- يملك القياديون مدى من المهارات الشخصية لإلهام الآخرين للعمل معا نحو أهداف مشتركة وكلما كان أسلوب القائد ايجابي كلما كانت مجموعته أكثر ايجابية وتعاون ومساعدة.

٦- **تحفيز الآخرين**- ان الإسراع بالتغيير كفاءة ذات تقدير كبير لدى القيادات حيث يكون القائد قادر على التعرف على الحاجة للتغيير وإزالة الحواجز وتحدي الحالة الموجودة وتحفيز الآخرين لمبادرات جديدة وقدرة القائد على الإسراع بالتغيير والتحفيز تحقق جهود اكبر وأداء أفضل من مساعديه وتجعله أكثر فاعلية.

٦- **بناء الروابط** -هي العمل على جمع الشتات بين مجموعة الأفراد العاملين في شبكة واحدة

وذلك ببناء جسور الثقة وحسن النية بين الآخرين.

٧-**العمل الجماعي والتعاون**- يبرز التعاون والعمل في الفريق أهمية كبيرة لهذه الكفاءة ولاتجاه كل الأعمال نحو العمل الجماعي داخل الفريق، وهذا ما يعتمد على الذكاء الانفعالي لأعضائه والانسجام بينهم.



الشكل (5) النموذج الثالث للذكاء الانفعالي لجولمان

ثالثا- نموذج بار- اون Bar-On Theory

يعد بار – اون(Bar-On,1988) أول من ذكر حاصل الانفعال(EQ) بوصفه نظيرا لحاصل الذكاء (IQ) في رسالته الطبية والتي كانت متوافقة مع الاهتمام المتزايد بدور الانفعالات في الوظيفة الاجتماعية.

فيرى بارون ان الذكاء الانفعالي هو مجموعة من القدرات غير المعرفية والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح والتعايش مع متطلبات وضغوط الحياة.

ومن ثم فان النموذج ينطلق من الإجابة على سؤال مؤداه: لماذا ينجح الناس في الحياة بينما يفشل آخرون؟ ولهذا فقد قام بمراجعة للأدبيات التي تناولت خصائص الأفراد الناجحين في حياتهم.

وفي تطور لاحق أشار بارون وباركر(Bar-On&Parker,2000) إلى أبعاد الذكاء الانفعالي مستندين إلى مكونات الذكاء الانفعالي التي أشار إليها جولمان (Golman,1998) في كتابه العمل مع الذكاء الانفعالي(Working With Emotional Intelligence) بعد أن عرفا الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من القدرات الشخصية والعاطفية والاجتماعية تؤثر في كفاءة الإنسان في مواجهة ضغوط الحياة ومتطلباتها، وفقا لهذه النظرية أورد بارون الأبعاد الرئيسة للذكاء الانفعالي في خمسة مجالات هي :

١- **كفاءات شخصية داخلية**، تشمل :

- **الوعي بالذات** – هو قدرة الفرد على معرفة مشاعره وانفعالاته والوعي بها والتمييز بين تلك المشاعر والانفعالات ، لمعرفة ما يشعر به الفرد ولماذا يشعر به؟
- **التوكيدية** – هي قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره وأفكاره والدفاع عن حقوقه بأسلوب بناء.
- **اعتبار الذات**– هو قدرة الفرد على احترام ذاته وحبها وتقبل الجوانب الموجبة والسالبة وأوجه القوة والضعف فيها.
- **تحقيق الذات** – هو القدرة على تحقيق إمكانات الفرد بان يصبح منهمكا في المحاولات التي تقوده إلى حياة هادفة وغنية ومملوءة بالانجازات.
- **الاستقلال**– هو القدرة على توجيه الذات والسيطرة عليها والتحكم في التفكير والتصرفات بان يكون الفرد غير معتمد وجدانيا على احد.

٢- **كفاءات شخصية متبادلة مع الآخرين**، تشمل :

- **التعاطف**– هو القدرة على معرفة وفهم وتقدير مشاعر الآخرين، وذلك بان يكون لدى الفرد القدرة على معرفة كيف ولماذا يشعر الفرد بما يشعر به الآخرون.
- **العلاقات الشخصية مع الآخرين** – هو القدرة على إقامة علاقات مرضية مع الآخرين والحفاظ عليها ، تلك العلاقات التي تتميز بالعمق والمودة والعطاء والحصول على المحبة.

٣- **قابلية للتكيف**، تشمل:

- **حل المشكلات ذات الطبيعة الاجتماعية والشخصية**– تتمثل في القدرة على حل المشكلات، وتوليد الحلول الفعالة لتلك المشكلات.
- **اختبار الواقع**– هو القدرة على تقدير مدى التطابق بين ما يخبره او يشعر به الفرد وما هو موجود بشكل موضوعي.
- **المرونة**– تتمثل في القدرة على تكييف انفعالات وأفكار وسلوكيات الفرد مع المواقف المتغيرة.

٤- **إدارة الضغوط** ، تشمل :

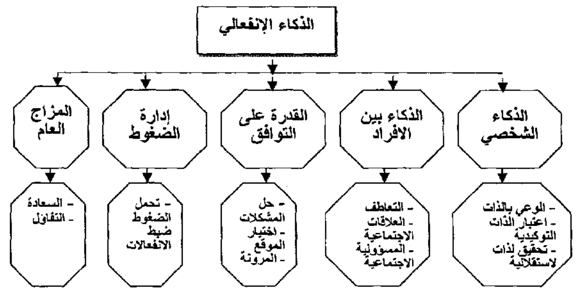
- **تحمل الضغوط** – هي القدرة على الصمود أمام الأحداث غير الملائمة والمواقف الانفعالية

دون تراجع والتعامل بنشاط وفعالية مع الضغوط.

- **ضبط الانفعالات**- هي القدرة على مقاومة او تأجيل الاندفاع او الحافز او الإغراء للقيام بالسلوك او التصرف.

٥- **عوامل مزاجية عامة** ، تشمل:

- **السعادة**- تتمثل في الشعور بالرضا عن الذات والاستمتاع بالذات والآخرين.
- **التفاؤل** – هو القدرة على رؤية الجانب المضيء في الحياة والإبقاء على الجانب الايجابي لدى الفرد في مواجهة الأشياء غير الملائمة، والشكل التالي يوضح هذا النموذج .



الشكل (6) نموذج بارون للذكاء الانفعالي

التوفيق بين النماذج النظرية للذكاء الانفعالي

استنادا إلى ما تقدم يتضح لنا من النماذج الثلاثة ما يأتي:

- ان الذكاء الانفعالي كقدرة يعكسه نموذج ماير سالوفي وما يتوفر فيه من سمات انفعالية رئيسة.
- ان الذكاء الانفعالي كسمة وقدرة يعكسه نموذج جولمان وبار- رون، وهو مجموعة كفاءات ومهارات متعلمة، وما هي الا وصف للاستعدادات الانفعالية المتوافرة لدى الفرد بعد صقلها بخبرات البيئة الخارجية، كنواتج قابلة للقياس عن طريق التقرير الذاتي للأفراد.
- ان نموذج القدرة يركز على انفعالات الفرد وتفاعلاتها مع التفكير، بينما النماذج المختلطة قد عالجت القدرات من خلال دمجها مع الخصائص الاخرى مثل الدافعية والحالات الشعورية والنشاط الاجتماعي.
- ان الوعي الانفعالي هو البعد الأساسي في الذكاء الانفعالي، فيعتبر جولمان ان الوعي بالذات

يعني الانتباه المستمر للحالة الانفعالية والأفكار المصاحبة لها وتفحص الخبرة الانفعالية الداخلية، وأما (ماير) فيرى ان وعي الفرد بذاته يتطلب منه التأمل الذاتي لانفعالاته حتى في الانفعالات المضطربة والانفعالات المزدوجة، والوعي بالحالة الانفعالية إضافة إلى ان الأفراد يتمايزون ويختلفون فيما يخص وعيهم الذاتي والأساليب المتبعة في معالجة انفعالاتهم.

- تتفق تلك النماذج فيما بينها على ان هناك تداخل بين مسميات الأبعاد الرئيسة للذكاء الانفعالي.
- تشترك النماذج فيما بينها في الرغبة لفهم وقياس القدرات والسمات الخاصة بادراك وضبط المشاعر الخاصة بالفرد .
- تهدف النماذج فيما بينها إلى فهم أسلوب ومهارة كل فرد في إدراك المشاعر وفهمها وإدارتها والاستفادة منها لزيادة فعالية الفرد الوظيفية والاجتماعية وبالتالي هي مكملة لبعضها البعض ولا تؤدي لتحقيق أي نوع من التناقض والتصارع.
- ان جميع النماذج تؤكد على ان الذكاء الانفعالي يتمركز على العوامل غير المعرفية للذكاء والتي تختص بالتعامل مع الوجدانات من حيث إدراكها والتعبير عنها وتنظيمها وإدارتها.
- ان نماذج القدرة ترى ان الذكاء الانفعالي قدرة عقلية جديدة من قدرات الذكاء.
- ان النماذج المختلطة تعالج القدرات من خلال خلطها مع بعض سمات الشخصية.
- إنها تشترك في بعض الأبعاد مثل ضبط الانفعال والوعي به.
- التعريفات الخاصة بالأبعاد مختلفة لدى النموذجين فنماذج القدرة لها تعريفات محددة في حين ان التعريفات الخاصة بالنماذج المختلطة واسعة وغير محددة.
- ان زاوية معالجة كلا النموذجين مختلفة للأبعاد المختلفة فحين يراها النموذج المختلط اساليب وتفضيلات شخصية لا تخضع للصحة او الخطأ فيراها نموذج القدرة قدرات عقلية تخضع للصحة والخطأ، والشكل التالي يوضح النماذج النظرية للذكاء الانفعالي.

ماير وسالوفي١٩٩٧	بار- ون ١٩٩٧	جولمان ١٩٩٥
التعريف العام هو القدرة على الإدراك والتعبير عن الانفعال في الأفكار وفهم وتحليل العاطفة وتنظيم الانفعال للذات وللآخرين.	**التعريف العام هو** مجموعة من القدرات والمهارات التي لم يتم التعرف عليها وتؤثر على قدرة الفرد ليستمر في التأقلم مع الضغوط والمطالب البيئية.	**التعريف العام هو** القدرات التي تشمل السيطرة على النفس والحماس والمواظبة والقدرة على تحفيز الذات
المجالات العامة للمهارات والأمثلة المحددة **استيعاب العاطفة في التفكير** ان الفهم والتعبير عن الانفعال يكمن في	**المجالات العامة للمهارات والأمثلة المحددة** **المهارات الشخصية الباطنية**	**المجالات العامة للمهارات والأمثلة المحددة**

الحالة الجسدية الفيزيائية للإنسان وكذلك في مشاعره وأفكاره وتعابيره و يمكن التعرف عن الانفعالات لدى الأشخاص الآخرين في اللغة والعمل. **فهم وتحليل العواطف** وضع العواطف في المرتبة الأولى للتفكير وبطريقة بناءة وتتولد الانفعالات كعوامل مساعدة للحكم والذاكرة. **ان القدرة على فهم وتحليل العواطف يتضمن:** نظام الانفعالات التأملي القدرة على البقاء منفتح الانفعالات القدرة على مراقبة العواطف وتنظيمها القدرة التأملية على رفع وتعزيز العواطف النمو الانفعالي والفكري	المعرفة الشخصية الانفعالية التاكيدية التحقيق الذاتي الاستقلال **المهارات التي تدخل بين الأشخاص** العلاقات الشخصية المتداخلة المسؤولية الاجتماعية **مقاييس التكيف** حل المشاكل اختيار الواقع المرونة **مقاييس إدارة الشد** تحمل الشد النفسي السيطرة على الدوافع **المزاج العام** السعادة التفاؤل	**معرفة انفعالات الإنسان** التعرف على الشعور حين حدوثه السيطرة على الشعور من لحظة إلى أخرى **التعرف على مشاعر الآخرين** التعاطف التناغم لما يريده الآخرين **معالجة العلاقات القيادية** المهارة في قيادة انفعالات الآخرين التفاعل بدقة مع الآخرين **إدارة المشاعر** معالجة المشاعر القدرة على تهدئة النفس القدرة على التخلص من القلق والحزن والانزعاج **تحفيز الذات** قيادة العواطف لخدمة الأهداف تأجيل السرور والاندفاع المكبوت

الشكل (7) النماذج النظرية للذكاء الانفعالي

قياس الذكاء الانفعالي

لقد قاد الاهتمام الأخير والممتد على نطاق واسع أهمية الذكاء الانفعالي في العمل إلى تطوير أدوات مسحية متعددة لقياس الذكاء الانفعالي في مكان العمل، ربما يرجع ذلك اجمع إلى حداثة الموضوع نسبيا ، فالدراسات التي أجريت في هذا المجال تكاد تكون نادرة في الوطن العربي وأيضا عالميا، ويعتقد ان هذه المقاييس نافعة للأفراد لأنها:

١-تقدم تغذية راجعة حول نقاط القوة والضعف النسبية لكل فرد مقارنة بالآخرين او ضمن دور مماثل بصورة عامة .

٢-تقدم تغذية راجعة حول الفجوة او التناقض بين إدراكات الذات لدى الفرد وكيف تدرك او تقدر لدى الآخرين.

وعلى الرغم من المزايا الايجابية التي تحققها هذه المقاييس ولكنها تواجه بعض الصعوبات في قياس الذكاء الوجداني، وكما يلي:

- يرى بيترديس وفيرنهام وفردريكسون Petrides,Furnham&Frederickson,2004 ان قياس الذكاء الانفعالي يواجه بعض التساؤلات منها ما هي المعايير التي تحدد الإجابة الصحيحة؟ ويجيب ماير وسالوفي ١٩٩٧ بان ثقافة المجتمع ومتغيرات الموقف ، والحالة المزاجية للفرد تحدد ما هو الخيار الأمثل للموقف، وكلما كانت عناصر الموقف أوضح للفرد كلما كان اقدر على تحديد الخيار الأنسب.
- لا يوجد تعريف إجرائي واحد متفق عليه بين علماء النفس للذكاء الانفعالي.
- يوجد جدل بين علماء النفس حول كون الذكاء الانفعالي قدرة عقلية أوسمة شخصية.

يعد ظهور مقاييس الذكاء الانفعالي تطورا لظهور نماذج الذكاء الانفعالي المختلفة ، حيث ان كل نموذج كان ينص على وجود مقياس محدد وتقييم هيكل الذكاء الانفعالي من وجهة نظره، وان محاولة تحديد البناء الصحيح للقياسات الحديثة للذكاء الانفعالي لابد من اختبار الشبكة الرئيسة للمقياس لتكون له صلاحية متقاربة من خلال تحديدها باختبار انعكاسي آلي في شكلين من البناء، وهما :

- **الخصوصية المتقدمة**- هي الفعل الذي يتجه به الأفراد الذين يبحثون عن طرق للتغيير والمعالجة واستغلال البيئة.

إن أولئك الذين لديهم خصوصية متقدمة يبحثون عن التطوير ويحاولون اجتياز العقبات من اجل الوصول إلى الهدف. ويرى سايبر كرانت وكرايمر (Seiber,C&Kraimer,1999) بأنهم أولئك الذين لديهم ذكاء انفعالي عالي ومتكيفون حيث يفهمون كيف تساهم تصرفاتهم في تحديد نتائج حياتهم لذلك فأنهم يشغلون أنفسهم في الاتجاه الهادف من خلال التخطيط ولديهم رغبة في قبول صعوبات المغامرة والإصرار بوجه المحبة ويباركون لأنفسهم ما انجزوه فالإتقان النهائي يمكن ان

يتوقع بين الذكاء الانفعالي والإقدام.

- **السيطرة الشخصية** – هي الشعور بالاستقلال والقدرة على اتخاذ القرارات والانشغال في حساب المخاطرات.

أما أولئك الذين لديهم سيطرة قليلة فهم يستلمون الأوامر في عملهم ويتجنبون الاستقلال ولذلك لا يقعون في المأزق ويفضلون إعطائهم الأوامر من الرؤساء بدلا من وضعهم في حالة يتخذون فيها قرارا ويحبون التعود والروتين.

أما أولئك الذين لديهم سيطرة كبيرة فأنهم ليس لديهم خجل ويتجهون لأعمالهم بدون مساعدة ويصرون على مواجهة العقبات ولديهم ذكاء انفعالي عالي ويشعرون بأنهم مرتبطون ويبدون مرونة في مواجهة العقبات التي تعترضهم، ومن هذه العقبات:

أ- الإعياء العاطفي

الإعياء العاطفي هو عكس الحماس والتكيف والطاقة فيشعر الأشخاص الذين يشعرون بالإعياء العاطفي بتعب وشد عصبي وعلاقة أولئك بالذكاء الانفعالي علاقة ضعيفة، فمن المحتمل شعورهم بعدم الكفاءة وقلة الإدراك وهذه التأثيرية السلبية تترجم إلى إعياء انفعالي في مكان العمل وهذا التفاوت سيولد هبوط كبير في الذكاء الانفعالي ويسبب مزاجا سيئا.

ب- الطيش- العداء

ان الأشخاص ذوي الذكاء الانفعالي غير طائشين او يقومون بعمل معادي فمن صفات الطيش لدى الأفراد هو انعدام الصبر وفقدان الصواب بسرعة والغضب لأتفه الأسباب وترك المجال لأشياء غير مهمة لإغضابهم ويتصرفون بعدائية من خلال الجدال و الكلام المرفوض.

ولذلك تنوعت المقاييس وطرقها تبعا لتنوع محتوياتها المستخدمة في القياس، وهناك مدخلان لقياس الذكاء الانفعالي (EI) كقدرة عقلية وكسمة شخصية، وفيما يلي تعريف باشهر هذه المقاييس:

اولا – مقاييس القدرة (الاداء) للذكاء الانفعالي Performance Tests

تقيس مقاييس الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية، مثل التعرف على الانفعالات والتعبير عنها وتنظيمها، وهنا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، أي ان هذه المقاييس تعد من مقاييس أقصى الأداء، ومنها:

أ- مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل (الصورة الأولى) MEIS

وهو من إعداد سالوفي وكارسو ١٩٩٧ ، ويسمى مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل حيث يرى سالوفي وكارسو ان هناك علاقة وثيقة بين الذكاء الانفعالي، والقدرة على تجهيز المعلومات الانفعالية المرتبطة به، ويقيس الذكاء الانفعالي للمراهقين ، ويتكون من (٨) مهام منفصلة تتضمن (٤٠٢) مفردة موزعة على (١٢) اختبار فرعي ، ويقيس أربعة قدرات، هي:

١-الإدراك الانفعالي: من خلال الوجوه والرسوم والقصص المكتوبة وحل الشفرات الانفعالية التي تظهر في نغمات الصوت وتعبيرات الوجه.
٢-السهولة الانفعالية في التفكير: من خلال ربط العاطفة بالإحساسات العقلية ، ومعرفة التشابه والاختلاف في الانفعالات.
٣-الفهم الانفعالي: من خلال كتابة بعض السيناريوهات عن بعض الانفعالات.
٤-الإدارة الانفعالية: من خلال عرض بعض المواقف على الفرد، ويطلب منه كتابة ماذا كان سيفعل لو انه في هذا الموقف.

ومن عيوب هذا المقياسMEIS ضعف الفقرات التي يتضمنها المقياس ، كما انه يحتاج لوقت طويل لتطبيقه.

ب- **مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل (الصورة الثانية) MSCEIT**

يعد هذا الاختبار أكثر حداثة من مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل، إذ جرى تحسين الخصائص السيكومترية لـ **MEIS**، ويتكون هذا الاختبار من (٤٠١) مفردة موزعة على (٨) مهام موزعة على (٤) قدرات رئيسة والوقت المستغرق هو(٣٠) دقيقة ومن مميزاته انه يتجنب عيوب مقياس**MEIS** ، من حيث ضعف بعض الفقرات، ولكل فرع اختباران، وكما يلي:

١-**الإدراك الانفعالي**: ويقيس الإدراك الانفعالي في الوجوه والتصاميم.
٢-**السهولة الانفعالية في التفكير**: ويقيس الإحساسات (ربط عبارات الذوق ، الألوان ....بانفعالات معينة) ، والتيسير (تحديد الكيفية التي تؤثر فيها الحالات المزاجية والانفعالية في العمليات المعرفية كالاستدلال والتفكير وحل المشكلات والإبداع).
٣-**الفهم الانفعالي** : ويقيس الفهم الانفعالي (التوليفات – التبدلات).
٤-**الإدارة الانفعالية** : ويقيس الإدارة الانفعالية في ذات الفرد ولدى الآخرين (الإدارة-العلاقات).

ومن عيوب هذا المقياس MSCEIT انه فشل في التوصل إلى دليل مقنع على ذلك الاندماج الواضح بين القدرات الأربعة الخاصة بالذكاء الانفعالي.

ج-**مقياس تحديد مستوى الوعي الانفعالي (LEAS)**

هذا المقياس من إعداد لان واخرون (Lane,et.al,1990) ويتكون هذا المقياس من (٢٠٠) مشهدا سينمائيا او تلفازيا، يشتمل كل فيلم على مجموعتين من الأفراد إحداهما لديهم قدرة على إحداث أربعة انفعالات مختلفة :الغضب والخوف والسعادة والحزن والفئة الاخرى ليس لديها قدرة على إحداث تلك الانفعالات، وتكون الدرجة التي تقدر لكل مشهد تمتد من الصفر حتى خمسة درجات، وهذا أسلوب يتفق مع نظرية لان واخرون التي حددت خمسة مستويات للوعي الانفعالي.

ثانيا- مقاييس التقدير الذاتي Self Report Tests

يرى بيتريديس وفيرنهام وفردريكسون Petrides,Furnham&Frederickson ,2004 ان مقاييس التقدير الذاتي تتناول الانفعال كسمة وتهتم بالاتساق في السلوك عبر المواقف المختلفة، وتتمثل في سمات او سلوكيات معينة مثل التعاطف، والتوكيدية والتفاؤل في مقابل مقاييس الأداء التي تنظر للذكاء الانفعالي من مدخل معالجة المعلومات التي تهتم بالقدرات مثل القدرة على التعرف والتعبير وتسمية الانفعالات، ومن ابرز وأشهر هذه المقاييس:

أ- قائمة الذكاء الانفعالي لبار-اون Bar-On

تعد هذه القائمة من الادوات التي استخدمت كمدخل للتقرير الذاتي في قياس مفهوم الذكاء الانفعالي، وذلك عن طريق قياس قدرة الفرد على ترتيب القدرات غير المعرفية والكفاءات المهنية، حتى يتمكن من مواجهة متطلبات الحياة والتاقلم مع البيئة، ويكون هذا المقياس من (١٣٣) مفردة موزعة على (١٥) مقياس فرعي وتقيس (٥) قدرات هي:

- **كفاءات شخصية داخلية** - تقيس الوعي بالذات والتوكيدية واعتبار الذات و تحقيق الذات (الاستقلال).
- **كفاءات شخصية متبادلة مع الآخرين** - تقيس التعاطف والعلاقات الشخصية مع الآخرين .
- **قابلية للتكيف** - تقيس حل المشكلات ذات الطبيعة الاجتماعية والشخصية واختبار الواقع والمرونة.
- **إدارة الضغوط** - تقيس تحمل الضغوط وضبط الانفعالات.
- **عوامل مزاجية عامة** - تقيس السعادة والتفاؤل.

وهذه القائمة مناسبة للاستخدام في مجالات الطب والتعليم وتشتمل على ثلاثة مؤشرات للتأكد من صدق استجابات الأفراد وعدم عشوائيتها وهي الانطباع الايجابي، والانطباع السلبي، ومؤشر عدم الاتساق.

ب- خريطة الحصة الانفعالية EQ-MAP لكوبر Cooper 1996

هي من إعداد كوبر (Cooper 1996)، وتسمى خريطة معامل الذكاء الانفعالي، وتقيس القائمة خمسة أبعاد هي:

١- **البيئة الحالية**- تقيس ضغوط الحياة ، والرضا عن الحياة.

٢- **المعرفة الانفعالية** - تقيس الوعي الذاتي، والوعي بالآخرين، والتعبير الانفعالي.

٣- **الكفاءات المرتبطة بالانفعال**- تقيس القصدية، والابتكارية.

٤- **الاتجاهات والقيم المتعلقة بالجوانب الانفعالية**- وتقيس استشراف المستقبل، والتعاطف، والحدس، والثقة.

٥- **محصلات مجال خريطة الحصة الانفعالية**- تقيس نتائج محددة للذكاء الانفعالي كالصحة

العامة، والمكانة الاجتماعية ومحصلة العلاقات والأداء المتفائل، وجودة الحياة.

ج- اختبار جولمان Golman ١٩٩٥

يتكون الاختبار من عشرة بنود، وعلى المشارك ان يحدد الاستجابة في موقف مفترض، ويرى جولمان ان استجابات الفرد لتلك الأسئلة ستقدم تقريرا عن حاصل ذكائه الانفعالي، إذ يفترض جولمان ان هناك إجابة واحدة صحيحة لكل من الأسئلة العشرة، وكلما زادت البنود الصحيحة ارتفع تقدير حاصل الذكاء الانفعالي، ويقيس الاختبار:

١-الكفاءة الذاتية.

٢-الكفاءة الاجتماعية.

نورد فيما يلي اختبار بسيط صممه دانيال جولمان للتعرف على الذكاء الانفعالي يتضمن قائمة من المواقف، فان كانت تنطبق عليك فضع بجانبها إشارة (√) لا توجد إجابة صحيحة او خاطئة إنما الإجابة الصحيحة هي التي تصف حالتك.

١- أنت في طائرة دخلت في إعصار شديد فجأة وأخذت تتخبط من جهة لأخرى – ماذا تفعل؟

أ- تستمر في قراءة الكتاب او المجلة التي كنت تقرأها ،أو تواصل مشاهدة التلفزيون ولا تنتبه كثيرا لما يجرى حولك؟

ب- تتبع تعليمات الطوارئ وتراقب طاقم المضيفين وتقرأ التعليمات المتاحة .

ج- قليلا من أ + ب.

د-لا اعرف.

٢- أفرض انك اصطحبت أربعة أطفال في سن الرابعة إلى حديقة عامة وبدأ واحد منهم في البكاء لان الثلاثة الآخرين لا يريدون اللعب معه- ماذا تفعل؟

أ- لا تتدخل وتترك الأطفال يتصرفون بطريقتهم.

ب- تتكلم مع الطفل الذي يبكي وتساعده على إيجاد الأساليب التي تجعل الأطفال الآخرين يلعبون معه.

جـ- تطلب منه بهدوء ان يتوقف عن البكاء.

د- تحاول تشتيت انتباهه بان تريه أشياء أخرى يمكن ان يلعب بها.

3- تصور نفسك طالبا جامعيا وتتطلع للحصول على تقدير ممتاز في مادة ما ولكنك وجدت انك حصلت على تقدير جيد في امتحان نصف العام، ماذا تفعل؟

أ- تعد خطة لتحسين تقديرك وتقرر تنفيذها.

ب- تقرر ان تتحسن في المستقبل.

ج- تقول لنفسك ان هذا المقرر ليس له قيمة كبيرة ،وتركز بدلا منه على المقررات التي حصلت فيها على تقديرات مرتفعة.

د- تذهب للأستاذ وتطلب منه رفع درجتك.

٤- تصور نفسك مندوبا للتامين وتبحث عن عملاء للتامين في شركتك - طرقت ١٥ بابا وكلها رفضت التامين مما جعلك تشعر بالتخاذل- ماذا تفعل؟

أ- تقول لنفسك ربما كان حظي أفضل غدا.

ب- تراجع أسلوبك لتكتشف إذا كان فيه ما يقلل من كفاءتك كمندوب تامين.

ج- تجرب شيئا جديدا في الاتصال القادم.

د- تجرب عملا جديدا غير التامين.

٥- أنت مدير في مؤسسة تسعى لتشجيع احترام عدم التمييز بين البشر (التمييز على أساس اللون او الانتماء) - ماذا تفعل؟سمعت أحد العاملين يقول نكتة حول التمييز العنصري - ماذا تفعل؟

أ- أتجاهله- إنها مجرد نكتة.

ب- تستدعي قائل النكتة وتوبخه.

ج- تواجهه فورا بان هذه النكتة غير مناسبة وغير مقبولة في هذه المؤسسة.

د- تقترح على قائل النكتة ان يلتحق ببرنامج التدريب على التسامح.

٦- أنت تحاول تهدئة صديق يشتعل غضبا من سائق في سيارة أخرى قطع الطريق أمامه بطريقة تعرضه للخطر- ماذا تفعل؟

أ- تقول له انس الموضوع ما دمت لم تصب بسوء والمسألة بسيطة.

ب- تحاول ان تدير الراديو او المسجل لكي تشتت انتباهه.

ج- تؤيد كل ما يقوله عن السائق الأخر كي تشعره بتفهمك.

د- تذكر له حادثة مشابهة وقعت لك وانك كنت تشعر بما يشعر به هو.

٧- أنت وصديق حيم تتناقشان - تصاعد النقاش إلى صياح كلاكما في حافة الغضب-وأثناء ذلك تعديت حدود اللياقة بدون ان تقصد- ما أفضل شيء يمكن ان تفعله؟

أ- تأخذ ٢٠ دقيقة راحة ثم تعاود المناقشة.

ب- تنهي الجدال وتلتزم بالصمت بصرف النظر عما يقوله الزميل.

ج- تعتذر وتطلب منه ان يعتذر هو أيضا.

د- تتوقف برهة وتعيد ترتيب أفكارك بدقة قدر الإمكان.

٨- أسندت إليك رئاسة لجنة مهمتها حل مشكلة في العمل بصورة جديدة ما أفضل أسلوب تقوم به؟

أ- تكتب خطة جدول زمني لمناقشة كل جوانب المشكلة وهكذا تحسن استخدام الوقت.

ب- تتيح الوقت لأعضاء اللجنة ليتعرفوا على بعضهم البعض بشكل أفضل.

ج- تطلب من كل عضو ان يقدم ما لديه من أفكار لحل المشكلة.
د- تبدأ بجلسة عصف ذهني وتشجع كل عضو في اللجنة أن يقول ما يخطر بباله وان كان يبدو غريبا.

٩- ابنك الذي يبلغ من العمر ٣ سنوات لاحظت منذ ان ولد انه خجول جدا وحساس للغاية ويخاف من الأماكن الجديدة والأشخاص الذين لايعرفهم- ماذا تفعل؟

أ- تتقبله كما هو وتفكر في كيفية حمايته من المواقف التي تسبب إزعاجه.
ب- تعرضه على أخصائي نفسي ليساعده.
ج- تتعمد ان تعرضه لمواقف جديدة وأشخاص لايعرفهم حتى يتغلب على مخاوفه.
د- تعمل على إشراكه في سلسلة من الخبرات التي تتحداه ولكن في حدود قدراته حتى يتعلم انه قادر على التصرف في المواقف الجديدة.

١٠- منذ سنوات وأنت تريد استئناف تعلم اللعب على آلة موسيقية حاولت تعلمها في طفولتك، والان أتيحت لك الفرصة لتبدأ أنت تريد تحقيق اكبر استفادة من الوقت- ماذا تفعل؟

أ- تصنع لنفسك برنامجا صارما للتدريب يوميا.
ب- تختار قطع موسيقية تشجعك.
ج- تدرب فقط حين تشعر بالرغبة في التدريب.
د- تختار قطع صعبة ولكنك تستطيع عزفها بمزيد من الجهد.

د- قائمة سكوت وآخرون Schutte ,et.al. ١٩٩٨

اعد سكوت وآخرون (Schutte ,et.al. ,1998) قائمة لقياس الذكاء الانفعالي بالاستناد على نظرية ماير وسالوفي وكارسو في الذكاء الانفعالي مكونة من (٣٣) عبارة تقيس الذكاء الانفعالي بطريقة التقرير الذاتي على تدرج خماسي، وتم تطبيقها على عينة بلغت (٣٤٦) مشاركا وحصلت القائمة على صدق وثبات عالي، ويطلب من المشارك تحديد درجة موافقته او معارضته على القائمة، وتستخدم القائمة في مجال الإرشاد المهني والتدريب ولا تصلح للاستخدام في مجال الانتقاء الوظيفي، وتقيس قائمة الذكاء الانفعالي على اعتبار انه يتكون من عدة قدرات، وكما يأتي:

- **الوعي الانفعالي.**
- **النظرة إلى الحياة.**
- **المزاج.**
- **تنظيم الانفعالات.**
- **استخدام الانفعالات في حل المشكلات.**
- **فعاليات معرفية أخرى.**

و- قائمة تابيا وبوري ستوك Tapia&Burry-Stock ١٩٩٨

أعد تابيا وبوري ستوك (Tapia&Burry-Stock,1998) قائمة للذكاء الانفعالي تتكون من (٤٥) عبارة تقيس ابعاد الذكاء الانفعالي وفقا لنموذج ماير وسالوفي ١٩٩٠-١٩٩٧ وتقيس قائمة الذكاء الانفعالي على اعتبار انه يتكون من عدة قدرات، وكما يأتي:

- **الادراك والتقييم والتعبير عن الانفعالات.**
- **تسهيل الانفعالات للتفكير.**
- **فهم وتحليل الانفعالات.**
- **توظيف المعرفة الانفعالية.**
- **التنظيم التاملي للانفعالات.**

ثالثا- مقاييس الذكاء الانفعالي من منظور داخل المعلومات

تستخدم هذه المقاييس للحصول على معلومات تدور حول كيفية فهم الشخص لنفسه او من خلال الآخرين، حيث يقوم الفرد المستجيب بالإشارة إلى المستوى الذي يوافقه من بين المستويات (عالية جدا- عالية- متوسطة- منخفضة- منخفضة جدا)، وعلى الرغم من انه لا يوجد اختبار من الاختبارات المستخدمة في قياس الذكاء الانفعالي تستخدم هذا المدخل، الا انه قد يكون مناسبا لقياس الملاحظين وليس لقياس القدرات العقلية الفردية، وتمتاز هذه الطريقة بانها لا تظهر بها اثار المرغوبية الاجتماعية كما في اساليب التقرير الذاتي، ولكن يؤخذ عليها، ما ياتي:

- يظهر بها لا مبالاة ولا اهتمام من قبل الفرد عند تقييمه الذكاء الانفعالي لفرد آخر.
- يحدث بها مجاملة او تحامل من قبل بعض الأفراد لأفراد بعينهم.
- يفتقد الشخص الذي يقوم بالتقييم لقدرات الذكاء الانفعالي، او يمتلك حد ادنى منها.
- تحتاج لافراد حياديين لكي يقوموا بالتقييم.

ومن امثلة هذه المقاييس:

١- قائمة الكفاءة الانفعالية ECI

تتكون قائمة الكفاءة الانفعالية من مجموعة من القدرات، تكون على هيئة اسئلة يجيب عنها شخص يعرف الفرد الذي يراد قياس ذكاءه الانفعالي، وتتوزع الاسئلة على (٢٠) قدرة او جانب من جوانب الذكاء الانفعالي ، وتتكون هذه القائمة من اربعة ابعاد هي:

- **الوعي الذاتي**- يقيس الوعي بعواطف الاخرين ، والثقة بالنفس.
- **الوعي الاجتماعي**- يقيس التعاطف، والوعي التنظيمي، وتقديم الخدمة.
- **ادارة الذات** – يقيس الضبط الذاتي، والتكيف والتوجه نحو الانجاز والحدس.
- **المهارات الاجتماعية**- يقيس القيادة، والتاثير، والتواصل.

٢- قائمة ديولوكز وهيجز Dulewicz&Higgs ١٩٩٩

قام **ديولوكز وهيجز** (Dulewicz&Higgs,1999) باعداد استبيان للذكاء الانفعالي

يتكون من (٦٩) عبارة ، تتوزع على سبعة ابعاد ، هي الوعي بالذات والمرونة الانفعالية والدافعية والحساسية والتاثير والحدس.

ونورد فيما يلي، مقياس الذكاء الانفعالي اعدته (الخفاف،٢٠٠٩) لاطفال الرياض، ويتكون من (٣٣) فقرة موزعة على اربعة مجالات، وكما يلي:

١- **المجال الأول – فهم النفس**: وهو معرفة الفرد لذاته في الحالات الجسمية (القابليات والمؤهلات والحاجات والميول) والمشاعر(الانفعالات) والأفكار.

ت	الفقرات	تنطبق عليه كثيرا	تنطبق عليه قليلا	لا تنطبق عليه
١	يحل مشاكله بالاعتماد على عقله ومشاعره			
٢	يثق بنفسه			
٣	يتمتع بالقدرة على تصحيح الخطأ الذي يقع فيه			
٤	ينظر إلى الحياة بتفاؤل			
٥	يرتاح عند تقديمه المساعدة للآخرين			
٦	يتحمل الفشل برحابة صدر			
٧	يحب الآخرين			
٨	يحل المشاكل التي تواجهه مهما كلفته من صعاب			
٩	يتحلى بالأخلاق الفاضلة			

٢- **المجال الثاني – فهم الآخرين**: هو القدرة على فهم الانفعالات لدى الآخرين من خلال اللغة والصوت والمظهر والسلوك.

ت	الفقرات	تنطبق عليه كثيرا	تنطبق عليه قليلا	لا تنطبق عليه
	يقنع الآخرين عندما يتحدث إليهم			
	يتمتع بمهارة كسب الأصدقاء			
	يفهم مشاعر زملائه			
	يتعاطف مع أقرانه في أزماتهم			
	يهتم بمشاعر الآخرين			
	يؤثر بإقرانه في أقواله أو أفعاله			
	يعطف على الآخرين			
	يشارك في الأعمال التي تعود بالفائدة للآخرين			
	لديه القدرة على قيادة أقرانه			

٣-المجال الثالث – تقدير المشاعر: هو القدرة على تقدير المشاعر الانفعالية للآخرين بدقة من خلال التمييز بين التعابير الدقيقة وغير الدقيقة والنزيهة عن غير النزيهة للمشاعر.

ت	الفقرات	تنطبق عليه كثيرا	تنطبق عليه قليلا	لا تنطبق عليه
	يعبر عن مشاعره أمام الآخرين			
	يشعر بالغيرة من أقرانه			
	ينظر إلى الآخرين بعدوانية			
	محب للاستطلاع			
	يشعر بالسعادة لوجوده مع الآخرين			
	يظهر روح الدعابة والمرح بشكل متزن			
	السعادة من وجهه نظره اكتشافه للأشياء الموجودة حوله			

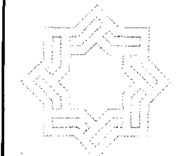
٤-المجال الرابع – التعامل مع الآخرين بمرونة :هو القدرة على إدارة الانفعالات الموجودة لدى الفرد والآخرين بمرونة من خلال تعديل الانفعالات السلبية وتعزيز الايجابية دون كبت أو مبالغة .

ت	الفقرات	تنطبق عليه كثيرا	تنطبق عليه قليلا	لا تنطبق عليه
	يتعامل مع الآخرين بمرونة			
	يتعلم من خبرات الآخرين			
	يستطيع ضبط انفعاله في المواقف التي تثير انفعاله			
	يسامح الآخرين عندما يعترفون بالخطأ الذي ارتكبوه بحقه			
	يعدل من سلوكه حسب الموقف الذي يوجد فيه			
	يميز بين الطيب و الخبيث في سلوكه			
	لا يضيع وقته في الفشل الذي تعرض له			
	يتحمل المسؤولية في انجاز عمله المكلف به مهما كلفه من تعب			

المجموع...

الفصل الثاني

الذكاء الانفعالي والجهاز العصبي



محتويات الفصل:

- الجهاز العصبي
- تركيب الجهاز العصبي
- الأنسجة العصبية
- الخلايا العصبية
- خصائص الخلايا العصبية
- الأعصاب
- المشتبك العصبي
- خصائص المشتبك العصبي
- تشريح الجهاز العصبي ووظائفه
- الجهاز العصبي المركزي
- الجهاز العصبي الطرفي
- الجهاز العصبي الذاتي المستقل
- الذكاء الانفعالي والجهاز العصبي



الفصل الثاني
الذكاء الانفعالي والجهاز العصبي

الجهاز العصبي Nervous System

الجهاز العصبي هو جهاز الاتصال والرقابة والتحكم، ومركز الإحساس والحركة والنشاط في جسم الإنسان فهو الذي يسيطر على جميع الأعمال اللاإرادية في الجسم، وهو المسؤول عن تنظيم كافة العمليات الحيوية المهمة لحياة الإنسان في الوقت والسرعة المناسبة مثل دقات القلب والدورة الدموية وعملية الهضم والتحكم الحركي وغيرها.

تركيب الجهاز العصبي

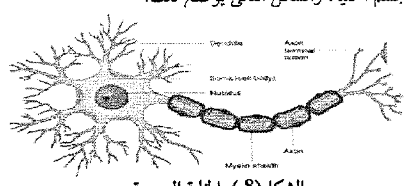
يتألف الجهاز العصبي من عدد كبير من الخلايا العصبية التي تدعى بالعصبونات، ويمثل العصبون وحدة البناء والوظيفة في الجهاز العصبي، وفيما يلي تفصيل ذلك:

الأنسجة العصبية

الأنسجة العصبية بشكل عام، تمثل الأساس التركيبي لهذا الجهاز الذي تتكون شبكته من وحدة أساسية تسمى "الخلية العصبية"، بالإضافة إلى الأعصاب بأنواعها المختلفة، وتتلخص وظيفة الأنسجة العصبية في استقبال التنبيهات العصبية –داخلية أو خارجية– من أجزاء الجسم المختلفة من خلال علاقتها بأجزاء الجهاز العصبي.

الخلايا العصبية

الخلايا العصبية هي خلايا عالية التخصص يختلف شكلها وحجمها وتوجد في الأماكن المختلفة من جسم الإنسان وتتألف الخلية العصبية من قناة طويلة تحمل الإشارات العصبية من جسم الخلية إلى خارجها تدعى المحورAxon، وهذا المحور يختلف طوله من ملليمترات قليلة إلى متر واحد، ويحتوي على الطرق أو الممرات الثابتة التي تصل الخلايا العصبية ببعضها، أما الشجيرات العصبية فهي اقصر طولا من المحور فهي تربط المثيرات العصبية بجسم الخلية والمحور العصبي وتقوم بحمل الإشارات العصبية إلى جسم الخلية، والشكل التالى يوضح ذلك.



الشكل(8) الخلية العصبية

وتصنف الخلايا العصبية إلى:

١- **الخلايا العصبية الموردة**- هي الخلايا العصبية الموردة للجهاز العصبي الطرفي، حيث تحمل الرسائل من أعضاء الحس (العين،الأذن،....) إلى الجهاز العصبي المركزي، و تترجم هذه الرسائل إلى خبراتنا في السمع والبصر واللمس والتذوق والشم.

٢-**الخلايا العصبية المصدرة** - هي الخلايا التي تحمل الرسائل من الجهاز العصبي المركزي إلى خارج هذا الجهاز وتأمر العضلات بالانقباض أو توجه نشاط الجسم وغدده.

٣-**الخلايا العصبية الرابطة** -هي الخلايا التي تصل بين الخلايا العصبية التي تحمل الرسائل والخلايا العصبية الأخرى.

ويوجد ٩٠٪ منها في المخ والباقي في بقية الجهاز العصبي المركزي والطرفي، ومن الجدير بالذكر أن الخلايا العصبية لا تنقسم أو تتجدد، وما يتلف منها لا يتم تعويضه، كما يفقدها الإنسان تدريجياً كلما تقدم به العمر.

خصائص الخلايا العصبية

تمتاز الخلايا العصبية بخاصيتين هما:

١-الاستثارة والتهيج

إن تغير الوسط المحيط بالخلية أو تعرضها لأي منبه أو مثير قوته كافية يسبب إزالة استقطاب عابر للغشاء يتلوها إعادة استقطاب، إن هذه التغييرات المتتالية من استقطاب وإزالة استقطاب هو ما يسمى بالدفعة impulse وهي نفسها الإثارة والتهيج، والخلايا العصبية ذات عتبة تنبيه منخفضة، فهي تثار بسرعة، وقد يكون المنبه كهربائيا أو كيميائيا أو حراريا.

٢-النقل أو التوصيل

إن بمجرد تكون الدفعة العصبية بفعل المنبه فإنها تنتقل بسرعة من موضع الإثارة إلى المناطق المجاورة لها فتحدث إثارة جميع أجزاء الخلية العصبية.

الأعصاب

تنقسم الأعصاب من حيث الوظيفة إلى ثلاثة أنواع :

١- **أعصاب حسية Sensory** - هي التي تحتوي على محاور عصبية تنقل الإحساسات الخارجية من سطح الجلد وأعضاء الحس المختلفة، وكذلك الإحساسات القادمة من الأعضاء الداخلية، لتصل بها إلى مراكز الاستقبال الخاصة بها في الحبل الشوكي أو المخ.

٢- **أعصاب حركية Motor** - هي التي تحتوي على محاور عصبية تحمل الإشارات والتنبيهات العصبية من المناطق المسئولة عن الحركة إلى عضلات الجسم المختلفة (إرادية أو غير إرادية) لكي تقوم هذه العضلات بالانقباض والارتخاء لتؤدي وظائفها المختلفة.

٤-**أعصاب مختلطة Mixed** - هي التي تحتوي على محاور عصبية من النوعين السابقين .

٥- **أعصاب حسية وحركية**- هي الأعصاب الأكثر انتشاراً داخل الجسم.

المشتبك العصبي

من الجدير بالذكر أن الخلايا العصبية لا يوجد بينها اتصال مباشر وإنما يتم نقل التنبيهات العصبية من خلية إلى أخرى عن طريق مناطق الالتحام بين شجيرات خلية والنهاية العصبية الموجودة في محور خلية أخرى، وهو ما نطلق عليه المشتبك العصبي ويتكون من منطقة قبل مشتبكة وهى التي تنتمي إلى النهاية العصبية للخلية، ومنطقة بعد مشتبكة، وهي تنتمي إلى شجيرات خلية أخرى، وما بين المنطقتين يوجد فراغ المشتبك نفسه، وتنتقل الإشارات العصبية من الخلية إلى التي تليها عن طريق التوصيل الكيميائي نتيجة وجود مواد كيميائية يُطلق عليها الموصلات العصبية التي تعمل على نقل الإشارة الكهربية من خلية إلى أخرى ويوجد عدد كبير من الموصلات العصبية مثل الأدرينالين، والنور أدرينالين، والأستيل كولين، والدوبامين، والسيروتونين، وتؤدي زيادتها أو نقصانها إلى اضطراب الوظائف الجسمية والعقلية، ومن ثم يتطلب الأمر إعادة توازن هذه الموصلات من خلال العقاقير التي تعمل على تعديل كمية الموصلات في المشتبكات العصبية.

خصائص المشتبك العصبي

يمتاز انتقال الدفعات العصبية عبر التشابكات العصبية بالخصائص التالية:

١- ينتقل التنبيه باتجاه واحد على طول المحاور العصبية.

٢- يؤخر مرور الدفعات العصبية أكثر مما يفعل العصب نفسه.

٣- له خاصية تجميع وإعاقة الدفعات العصبية.

٤- سريع التأثر ببعض المواد الكيماوية، فتزداد استجابته تحت تأثير بعض المواد مثل ستراي كينين وتنخفض استجابته بتأثير مواد أخرى.

تشريح الجهاز العصبي ووظائفه

يتألف الجهاز العصبي من الأقسام الرئيسة التالية:

- **الجهاز العصبي المركزي**- يتألف من الدماغ والنخاع الشوكي .
- **الجهاز العصبي المحيطي**- يتألف من الأعصاب القحفية الشوكية.
- **الجهاز العصبي المستقل**- يتكون من الجهاز العصبي الذاتي الودي، والجهاز العصبي الذاتي نظير الودي.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

الجهاز العصبي المركزي Central Nervous System

يعتبر الجهاز العصبي من الناحية التشريحية هو شبكة الاتصالات العامة التي تربط بين جميع أجزاء الجسم عن طريق مجموعة من الأعصاب الممتدة ما بين أطراف الجسم المختلفة وأعضائه الداخلية والخارجية، وبين المخ ومحتويات الجمجمة، وأما من الناحية الوظيفية فيمكن اعتباره الجهاز

الذي يسيطر على أجهزة الجسم المختلفة، والذي يشرف على جميع الوظائف العضوية ويؤلف بينها بما يحقق وحدة تكامل الكائن الحي، فهو بذلك يتكون من مجموعة من المراكز المرتبطة فيما بينها، وإلى هذه المراكز ترد التنبيهات الحسية من جميع انحاء الجسم سطحية كانت أو عميقة، وعنها تصدر التنبيهات الحركية التي تصل إلى العضلات إرادية كانت أو غير إرادية، وكذلك إلى الغدد الموجودة بالجسم قنوية كانت أو صماء ويحيط بالجهاز العصبي المركزي ثلاثة أنواع من الأغشية أو السحايا التي تعمل على حمايته وتغذيته؛ ويتكون هذا الجهاز مما يلي:

أولا- الدماغ The Brain

هو احد اكبر الأعضاء في الجسم، ويزن حوالي (١،٣) كغم، وان المساحة السطحية للدماغ تزداد بدرجة كبيرة جدا بواسطة الطيات المتعددة المحدبة الشكل التي تسمى التلافيف، وتفصل هذه الطيات بواسطة شقوق، ويقسم الدماغ إلى ثلاثة أجزاء رئيسة، هي:

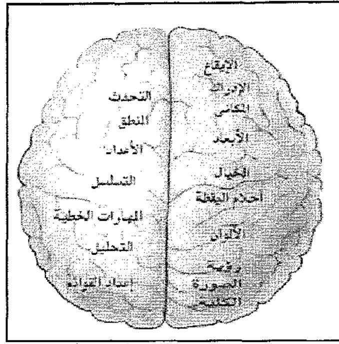
أ- المخ Cerebrum

ب- المخيخ Cerebellum

ج- عنق او ساق الدماغ Brain Stem

فيما يلي تفصيل ذلك:

أ-المخ Cerebrum : وهو الجزء الموجود داخل التجويف الجمجمي، ويتكون من النصفين الكرويين، ويدعى كل منهما نصف كرة المخ، ويرتبط القسمان معاً بعدة حزم من الأعصاب، أكبر هذه الحزم تسمى الجسم الجاسيء، ويتكون من حوالي (٢٥٠) مليون حبل عصبي، يشكل هذا الجسم مع حزم الأعصاب الأخرى طريق الاتصال الحر بين نصفي الدماغ حيث يتم تبادل المعلومات بينهما عن طريقه، وإذا نظرنا إلى النصفين الكرويين بشكل جغرافي إن صح التعبير نقول أن هناك أخدودين هامين من الناحية التشريحية لأنهما يستخدمان لتقسيم كل نصف كروي إلى مجموعة من الفصوص، والأخدود الأول هو شق أو أخدود رولاندو أو الأخدود المركزي، والأخدود الثاني فهو أخدود سيلفياس أو الأخدود الجانبي والشكل التالي يوضح ذلك.



الشكل(9) نصفي الدماغ (الأيمن والأيسر)

ويتكون كل نصف من أربعة فصوص هي:

أولاً: الفص الأمامي أو الجبهي Frontal Lobe: ويقع في الجبهة في مقدمة الرأس ويختص بالإبداع وإصدار الأحكام وحل المشكلات والتخطيط، والمراكز الموجودة في الفص الجبهي، هي:

١. **المنطقة الجبهية الأمامية**، وتسمى منطقة الترابط الجبهي.
٢. **منطقة بروكا**، هي المنطقة المسئولة عن الكلام.
٣. **منطقة إكزنر**، هي المنطقة المسئولة عن التعبير بالكتابة، وتوجد أيضاً في النصف الكروي السائد.
٤. **السطح الداخلي للفص الجبهي** وله علاقة بالسلوك الانفعالي.
٥. **منطقة الحركة** ، يتم تمثيل الجسم فيها بطريقة مقلوبة.

ثانياً: الفص الجداري Parietal Lobe:- ويقع في أعلى الرأس من الخلف ويختص بمهمات اللغة والشعور المرهف، والمراكز الموجودة في الفص الجداري، هي:

١- **منطقة الإحساس الأساسية.**
٢- **منطقة الترابط الحسي.**
٣- **منطقة فيرنيك.**

ويمكن أن نلخص وظائف الفص الجداري، فيما يلي:

١- استقبال المعلومات الحسية والقيام بتشغيلها مما يعطينا إدراكاً جيداً للعالم من حولنا.
٢- إدراك وضع الجسم في الفراغ.
٣-له دور في الوظائف المعرفية كالذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة.

ثالثاً: الفص الصدغي Temporal Lobe: ويقع في شقي الدماغ في المنطقة التي تقع فوق الأذنين وحولهما، ويختص بالسمع والتذكر وتكوين المعنى واللغة، ومن الملاحظ أن وظائف الأقسام تتداخل بعضها ببعض ولا توجد فواصل حدية بينها، و المراكز الموجودة في الفص الصدغي:

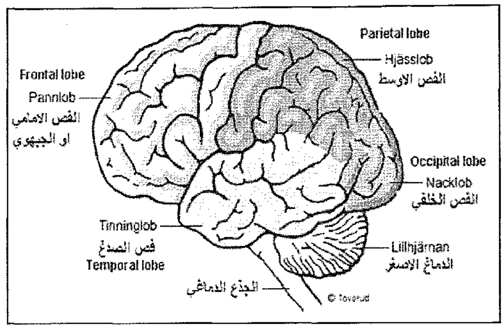
١- **المنطقة الحسية السمعية.**
٢ - **منطقة الترابط السمعي.**
٣- **المنطقة التفسيرية العامة .**
٤- **السطح الداخلي للفص الصدغي.**

ويشتمل هذا السطح على ما يسمى بالجهاز الطرفي الذي يتكون من حصان البحر واللوزة وأجزاء أخرى. وأما حصان البحر فيلعب دوراً هاماً في الذاكرة وخاصة الأحداث القريبة، بينما تلعب اللوزة دوراً هاماً في التحكم في الاستجابات العدوانية، ولذلك نرى أن الفص الصدغي له دور في كل من الذاكرة والانفعال، ويمكن أن نلخص الوظائف الأساسية للفص الصدغي في ثلاث وظائف هي:

١- الإحساسات السمعية، والإدراكات السمعية البصرية.
٢- تخزين (ذاكرة) طويلة المدى المدخلات الحسية (حصان البحر) .
٣- وظيفة النغمة الوجدانية المدخلات الحسية.

رابعاً- الفص المؤخري أو القفوني Occipital Lobe: ويقع في النصف الخلفي في مؤخرة الرأس وهو المسؤول عن الأبصار ، ويحيطه كل من الفص الجداري من أعلى، والفص الصدغي من الأمام. ويختص هذا الفص باستقبال السيالات العصبية البصرية وإدراكها، والمراكز الموجودة بالفص المؤخري هي:

١- **منطقة الإحساس البصري** .
٢- **منطقة الترابط البصري** والشكل التالي يوضح فصوص الدماغ.



الشكل (10) فصوص الدماغ

اللاتناظر الوظيفي للمخ

- الفص الجبهي Frontal Lobe:

أوضحت الدراسات التي قامت بدراسة تخصص الفصين الجبهيين إلى أن وظائف الطلاقة اللفظية والتعلم اللفظي عادة ما يكونان من وظائف الفص الجبهي الأيسر، بينما تكون وظائف تصميم المكعبات والتوجه الزماني من تخصص الفص الجبهي الأيمن.

- الفص الجداري Parietal Lobe:

هناك مجموعة من الأعراض المختلفة التي تحدث عند إصابة كل فص من الفصين الجداريين، والتي تشير إلى اختلاف كل فص فيما يقوم به من وظائف.

- الفص الصدغي Lobe Temporal:

يرتبط الفص الصدغي بالعديد من الوظائف وأهمها الذاكرة والوظيفة السمعية والإدراك البصري واللغة.

هناك مجموعة من الحقائق المتعلقة بعمل نصفي المخ، وهذه الحقائق تشمل ما يلي:-

١- يتناول النصف الأيمن الدور الأكبر في المعالجة الانفعالية من المعطيات الحسية، الوجه، الحركة ،اللغة، الالماحات، كيف تم الاتصال، وأما النصف الأيسر فيتناول الجانب الموضوعي ماذا قيل؟

٢- يتناول النصف الأيمن الجوانب السلبية التي تؤدي للانسحاب مثل الخوف والتقزز، في حين يتناول النصف الأيسر الجوانب الايجابية التي تؤدي للإقدام مثل المزاح والضحك.

٣- يتولى النصف الكروي الأيمن من المخ إدارة النصف الأيسر من الجسم حركياً وحسياً، بينما يتولى النصف الكروي الأيسر إدارة النصف الأيمن من الجسم.

٤- هناك نصف من نصفي المخ يكون سائداً في وظائفه على النصف الآخر، وهو النصف الأيسر في غالبية الناس (٨٥-٩٠٪) وهم الأفراد الذين يستخدمون اليد اليمنى في الكتابة، بينما تكون السيادة للنصف الكروي الأيمن في(١٠-١٥٪) من الأفراد، وهم الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة.

٥- تعني السيادة أن بعض الوظائف تتركز في نصف عن آخر وتتم من خلاله، وأن هذا النصف هو الذي يقود السلوك ويوجهه، ومع ذلك فلا توجد سيادة مطلقة، بل نسبية لأن كل نصف يلعب دوراً في كل سلوك تقريباً.

٦- هناك تكامل بين نصفي المخ في كل الوظائف وإن كانت الوظيفة تتركز في نصف ما، فهي توجد أيضاً في النصف الآخر ولكن ليست بنفس الدرجة والكفاءة.

٧- إن نصفي المخ يرتبطان معاً من خلال حزمة من الألياف الترابطية مما يعمل على تكامل النصفين معاً، بالإضافة إلى وجود ألياف ترابطية تربط بين الفصوص الموجودة في كل نصف كروي، وأخرى تربط بين الفص ونظيره في كل نصف.

ب- المخيخ Cerebellum

يتكون المخيخ من نصفي كرة يوجد بينهما جزء دودي الشكل يربط بينهما، ويقع أسفل فصوص المخ الخلفية، وبالتحديد خلف القنطرة والنخاع المستطيل. ويعتبر المخيخ مركز اتزان وتآزر الحركات الإرادية، فهو يقوم بتنسيق وتآزر هذه الحركات من خلال اتصالاته العديدة بالفص الجبهي، والحبل الشوكي، وغيرها، ومن ثم فهو يشرف على ترتيب وتوقيت الانقباضات العضلية وفقاً للتوجيهات التي تصدرها المنطقة الحركية في الفص الجبهي إلى العضلات.

وتتضح وظائف المخيخ أكثر في تلك الحركات التي تحتاج إلى مهارة وتآزر فنحن مثلاً لا نقع عندما نقف على الأرض، ولا نتكفوء عندما نجلس على المقعد، ولا نهوي عندما نمشي. وكل هذه الوظائف من صميم عمل المخيخ الذي يعتبر مايسترو الجسم من الناحية الحركية، والموجه التنفيذي والإداري له. فهو يوجه ويسيطر ويزن ويدرك الأوامر الحركية القادمة من الفص الجبهي ويستوعبها، ثم يقوم بتحديد المدى الحركي المطلوب لهذه الحركات.

ج- جذع أو ساق المخ Brain Stem

جذع المخ ساق قصيرة تبدأ من أسفل المخ ثم تضيق كلما انحدرت لأسفل حتى تصل إلى الثقب الأعظم الموجود في قاع الجمجمة والذي يبدأ منه الحبل الشوكي ماراً بالعمود الفقري. ويكاد يرتكز عليه النصفان الكرويان، ومن هنا جاءت التسمية باعتباره ساقاً للمخ، ويلعب هذا الجزء من المخ دوراً هاماً في السيطرة المخية على العضلات الخاصة بالوقوف وحفظ الاتزان.

ويتكون جذع المخ من ثلاث مناطق أساسية هي المخ الأوسط، والقنطرة والنخاع المستطيل، ولكل جزء منها وظائف محددة، ويمتد عبر هذه الأجزاء الثلاثة مجموعة من الخلايا العصبية التي تتجمع وتبدو كالشبكة يطلق عليها التكوين الشبكي وهو جزء له علاقة بتوتر العضلات وانقباضها وشدة الانعكاسات الشوكية، كما له علاقة وطيدة باليقظة والانتباه والنوم، وفيما يلي تفصيل ذلك:

١- **الدماغ المتوسط Midbrain** : هو الجزء العلوي من ساق الدماغ، ويتصل بكلا نصفي كرة المخ، ومن الأسفل ببقية أجزاء ساق الدماغ عن طريق الجسر.

ان الدماغ المتوسط يعتبر الممر الذي تمر من خلاله السيالات العصبية، كما انه يخرج منه العصبان الدماغيان الثالث (العيني) والرابع (البكري) وهما عصبان محركان لعضلات العين.

٢- **الجسر Pons**: هو الجزء الثاني من ساق المخ ويصل بين الدماغ المتوسط والنخاع المستطيل ويقع أمام المخيخ، ويخرج منه أربعة أعصاب هي العصب الخامس (التوأمي الثلاثي) وهو حسي حركي إذ أنه ينقل الإحساسات من الوجه، كما يساعد في تحريك عضلات المضغ، والعصب السادس (المبعد) وهو مكمل للعصبين الثاني والثالث المحركين لعضلات العين، والعصب السابع (الوجهي) وهو عصب حركي في الأساس مسئول عن تحريك عضلات الوجه، ولكنه يضم في نفس الوقت جزءً حسياً مسؤولاً عن نقل أحاسيس التذوق من مقدمة اللسان. والعصب الثامن (السمعي) وهو مسئول عن نقل الإحساسات السمعية، بالإضافة إلى حاسة الاتزان.

٣- **النخاع المستطيل Medulla Oblongata** :هو الجزء الأسفل المستدق من ساق الدماغ يمتد بصورة مائلة إلى الأسفل وللخلف نحو الفتحة العظمى لقاعدة الجمجمة، ويخرج منه أربعة أعصاب أيضاً هي العصب التاسع (اللساني البلعومي) وهو عصب حسي في معظمه ينقل إحساسات التذوق من الثلث الخلفي للسان، كما أنه حركي يساعد في عملية البلع، والعصب العاشر (الحائر) الذي يغذي العديد من أجزاء الجهاز الهضمي والدوري والتنفسي، والعصب الحادي عشر (الشوكي الإضافي) الذي يغذي عضلات الرقبة والكتف، وأخيراً العصب الثاني عشر (تحت اللساني) وهو المسئول عن تحريك اللسان.

٤-**الدماغ البيني Diencephalon** :

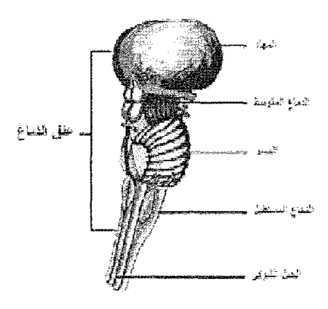
يتكون من منطقتين هما:

أ- **المهاد Thalamus** - منطقة حسية هامة، حيث تتشابك فيها العصبونات الحسية الصاعدة إلى قشرة الدماغ، وإذا أصيب المهاد بأذى أو تلف تظهر متلازمة المهاد التي تتميز بالأعراض التالية:

- انخفاض شدة جميع أنواع الأحاسيس الجلدية والحركية.
- نوبات من الألم التلقائي في الجهة المعاكسة من الجسم.
- ظهور إحساسات غريبة مثل الشعور المزعج عند سماع أعذب الإلحان.

ب-**تحت المهاد Hypothalamus**- يقع تحت المهاد أعلى جسم الغدة النخامية ويتصل مع الفص الخلفي للغدة النخامية عصبيا ومع فصها الأمامي وعائيا، ومن أهم وظائف تحت المهاد ،هي المحافظة على التوازن البيئي داخل جسم الإنسان من خلال:

- تنظيم حرارة الجسم.
- إفراز هرمون الاوكسيتوسين ومضاد التبول.
- صنع العوامل المحررة للعديد من هرمونات الغدة النخامية.
- تنظيم حركة القناة الهضمية وإفرازاتها.
- تنظيم مختلف النشاطات الحيوية كالخوف والجوع والشبع والعطش والخوف والغضب والنوم واليقظة، والشكل التالى يوضح ساق الدماغ وأجزاؤه.



الشكل (11) ساق الدماغ

ب- الحبل الشوكي Spinal Cord: الذي يمتد من قاعدة الجمجمة إلى أسفل الظهر تقريباً، وذلك عبر القناة الفقرية أو الشوكية الموجودة في فقرات العمود الفقري. ويعمل هذا الجزء كحلقة وصل بين الأعصاب الطرفية التي تستقبل الإحساسات وترسل الإشارات الحركية للعضلات، وبين المراكز المخية العليا، ويلعب الحبل الشوكي دوراً أساسياً في الفعل المنعكس الحركي، ويتكون الحبل الشوكي من طبقتين هما:

١-**المادة الرمادية السنجابية Gray Matter**- تقع في المركز وهي على شكل حرف **H** تشكل من الأمام قرنين جذرين عريضين عند مستواهما تقع الأعصاب الحركية، أما القرنين الخلفيين فتقع على مستواهما الأعصاب الحسية، وترتبط الأعصاب الحسية والحركية بواسطة خلايا عصبية بينية.

٢-**المادة البيضاء-White Matter** - هي المادة التي تحيط بالمادة الرمادية، وتتألف من الياف عصبية تتجمع على شكل حزم غير متجانسة بعضها قصير وبعضها طويل وهي تشكل الطرق العصبية الشوكية الصاعدة والهابطة.

وظائف الحبل الشوكي:

١-يعمل كممرات عصبية تمر فيها الإشارات العصبية الحسية إلى الدماغ ، وتهبط فيه الرسائل الحركية من الدماغ إلى الأعضاء المنفذة.

٢-يقوم بالتنظيم المحلي والموضوعي عن طريق الخلايا العصبية المتشابكة في المادة الرمادية، حيث يوجد مراكز للعضلات اللاإرادية، ويم التنظيم عبر أقواس انعكاس، وان كلتا الوظيفتين ضروريتان لإدامة استقرار وتجانس الجسم.

الجهاز العصبي الطرفي Peripheral Nervous System

يُعد أحد الأجزاء الأساسية في المخ، ويتكون من مجموعة من التلافيف المخية التي تقع في السطح الداخلي للفص الصدغي، وأول من وصف هذا الجهاز هو جيمس بابيز J. Papez عام ١٩٣٧، ويعتبر ذا أهمية خاصة فيما يتعلق بالوظائف الانفعالية بشكل عام، ويضم هذا الجهاز مجموعة من العقد والألياف العصبية، ويحتوي فقط على شجيرات أو محاور طويلة، يُحاط بها الغلاف الميليني، ولا توجد أجسام خلايا في هذه الأعصاب لأنها توجد فقط في الجهاز العصبي المركزي. ويشمل هذا الجهاز الأعصاب التالية

أ-**الأعصاب القحفية أو الدماغية** – يبلغ عدد هذه الأعصاب (١٢) زوجاً يغذي نصفها الجانب الأيمن من الجسم (الدماغ والأحشاء) والنصف الآخر يغذي الجانب الأيسر. وتخرج هذه الأعصاب من جذع المخ.

ب-**الأعصاب الشوكية** - يبلغ عدد هذه الأعصاب (٣١) زوجاً تخرج من الحبل الشوكي، ومن بين فقرات العمود الفقري. ويغذي نصف هذا العدد الجانب الأيمن من الجسم، ويغذي النصف الآخر الجانب الأيسر.

بشكل عام يمكن القول بأن الجهاز الطرفي يعمل كوحدة متكاملة ومترابطة وظيفياً بحيث لا نستطيع أن نفصل بين أي جزء منها لارتباطها واتصالها معاً. وهذه الأجزاء تعمل فيما بينها على اختيار السلوك المناسب الذي يقوم به الفرد عند تعرضه للعديد من المثيرات التي تتطلب استجابة ما. فالقشرة المخية تختص بالعمليات العقلية المركبة والمعقدة، والجهاز الطرفي يعمل على تكامل وترابط هذه العمليات.

الجهاز العصبي الذاتي المستقل Automatic Nervous System

يتشكل الجهاز العصبي الذاتي من الأعصاب الشوكية والقحفية الثالث والسابع والعاشر، وقد سمي بالذاتي لان الأعضاء والأحشاء التي يعصبها تبدي تقلصات ذاتية بعد فصلها عن الجسم كليا،

وسمي مستقلا لان عقده العصبية مستقلة تقع خارج الجهاز العصبي المركزي، وينقسم الجهاز العصبي الذاتي إلى:

أ- الجهاز العصبي الودي Sympathetic Nervous System

توجد عقد هذا الجهاز على طول وبموازاة فقرات العمود الفقري قريبة من النخاع الشوكي، وتتصل كل عقدة بعصب شوكي مقابل عن طريق زوج من الموصلات التي تنتقل إليها الألياف العصبية من النخاع الشوكي وتتصل معا بعصب ودي ينشأ من الدماغ مم يكون سلسلة تسمى بالسلسلة الودية، ويوصف عمل الجهاز بانه محرض ومنبه، ويعتبر الأدرينالين الناقل الكيماوي للدفعات العصبية في التشابكات الودية بعد العقدية.

ب- الجهاز العصبي نظير الودي Parasympathetic Nervous System

يتكون الجهاز نظير الودي من الأعصاب القحفية (٣-٧-٩-١٠) والأعصاب الشوكية الصادرة من الفقرات العجزية (٢-٣-٤) ، والعقد العصبية لهذا الجهاز توجد قرب العضو المنفذ او جداره، أي ان الألياف قبل العقدية طويلة جدا وبعد العقدية قصيرة جدا ويوصف عمل الجهاز نظير الودي المثبط، ويعتبر الاستيل كولين الناقل الكيماوي للدفعات العصبية في التشابكات نظيرة الودية قبل العقدية.

الذكاء الانفعالي والجهاز العصبي

تشير الدراسات إلى ان المنظومة الانفعالية منظومة مركبة، شديدة الانتشار، كما أنها شديدة المقاومة للتغيير وهي تحدد المعالم للشخصية في وقت مبكر.

ان عدد الألياف العصبية التي تتجه من المراكز الانفعالية للمخ إلى المراكز المنطقية تفوق تلك التي تسير في الاتجاه المعاكس، لذلك فالانفعالات (الوجدان) لها تأثير على السلوك يفوق تأثير العمليات المنطقية.

وقد يتغلب العقل على العاطفة في موقف ما، ولكن هذا لا يغير حقيقة مشاعرنا نحو الموقف، فالعاطفة تسمح لنا تجاوز التحليل المقصود لموقف ما او موضوع ما، وبالتالي تمكننا من الاستجابة السريعة على أساس تصنيف تلقائي سريع للمعلومات الواردة إلى المخ، وقد تؤدي هذه الاستجابة السريعة الى مشاعر سلبية لا مبرر لها، ولذلك فأننا كثيرا ما نقف عاجزين عن تفسير او تبرير مشاعر معينة نحو شخص ما او موقف ما، ويمكن تحديد منظمات الذكاء الانفعالي داخل الجهاز العصبي الطرفي، كما يأتي:

أ- **اللوزة، Amygdala**- هي اسم يطلق على النواة اللوزية التي تتكون من مجموعة من الخلايا العصبية الموجودة في السطح الداخلي للفص الصدغي، ولها علاقة وطيدة بالانفعال ونوعه وشدته، وتعد البناء الأساسي المسؤول عن تجهيز ومعالجة الجانب الانفعالي من السلوك والذاكرة،

ووظيفة اللوزة الأساسية فرز وتصنيف وتفسير المعلومات الحسية الثرية الواردة على ضوء الحاجات الحيوية والانفعالية، ثم الإسهام في إصدار الاستجابات المناسبة.

ب-قرن آمون Hippocampus - تتصل اللوزة بقرن آمون ووظيفته تحويل الخبرات الهامة من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى حتى يتم تخزينها في القشرة المخية.

ت-المهاد وما تحت المهاد – الثلاموس والهيبوثلاموس Thalamus &Hypothalamus

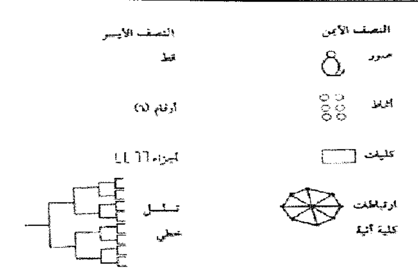
- يعد المهاد وما تحت المهاد مكونان أساسيان في الجهاز العصبي الطرفي، حيث إن المهاد هو مركز تنظيم المعلومات الحسية التي ترد للدماغ وهو الذي يخبر الدماغ بما يحدث خارج حدود الجسم، والمهاد على اتصال مباشر باللوزة وهو الذي يسمح له بإرسال إشارة سريعة أو تقرير سريع واقعي ولكن محدود عند وجود خطر أو تهديد، وهذه الآلية مسؤولة عن الانفجار الانفعالي في مواقف الحياة دون تبرير، وأما ما تحت المهاد فهو يراقب أجهزة الجسم التي تنظم وظائفه فهو يخبر الدماغ بما يحدث داخل أجسامنا، وحين يجد الدماغ نفسه عاجزا أمام تهديد من الخارج يقوم ما تحت المهاد بتنشيط استجابة المواجهة أو الهروب وذلك بتنشيط جهاز الغدد الصماء عن طريق الغدة النخامية.

ث-القشرة النخامية The Cortex

تشكل القشرة المخية (٨٥٪) من الحجم الكلي للمخ، وهي صفحة ضخمة من النسيج العصبي ذات تلافيف عميقة حول الجهاز اللمبي، وتنتظم القشرة المخية في عدد لا يحصى من الشبكات العصبية المتصلة التي تتميز بالاستجابة الفائقة السرعة لمتطلبات المنبهات الخارجية، وحيث ان المخ يستقبل المنبهات تبعا لنظام مكاني وبنفس المنطق فان المخ يصنف الأحداث تبعا للزمن إلى أحداث في الماضي او الحاضر او المستقبل أي تبعا لنظام زمني، وهذا النظام يقوم بالاتي:

- يستقبل، ويصنف، ويفسر المعلومات الحسية.
- يصدر قرارات منطقية.
- ينشط الاستجابات السلوكية.

تنقسم القشرة المخية الى نصفين (النصف الايمن والنصف الايسر)، وكل نصف يختص بوظائف معينة ، فالنصف الايمن يختص بالتوليف ليخرج بمفهوم كلي والنصف الايسر يختص بالتحليل والتفاصيل، فاذا راينا غابة فالنصف الايسر يرى الشجر والورق والايمن يرى الغابة كوحدة، والشكل التالي يوضح طبيعة العمليات العقلية التي تحدث في نصفي الدماغ، والفرق في معالجة المعلومات لكليهما.



الشكل(12) أسلوب معالجة المعلومات (الأسلوب الأيمن والأيسر)

الفصل الثالث

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق الزواجي

محتويات الفصل:

- نظرة تاريخية
- المدخل إلى مفهوم التوافق ألزواجي
- أهداف الزواج
- مفهوم التوافق ألزواجي
- مفهوم التوافق ألزواجي والمصطلحات القريبة منه
- خصائص التوافق ألزواجي
- مظاهر التوافق ألزواجي
- العوامل المؤثرة على التوافق ألزواجي
- معوقات التوافق ألزواجي

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق الزواجي

نظرة تاريخية

عاشت المرأة مع الرجل في الشعوب المتخلفة في كل من استراليا وأفريقيا والمناطق الأخرى فكانت أشبه بحياة الحيوانات الأليفة التي تشاركه ظلال الدار يتصرف بها الرجل كما يتصرف بتلك الحيوانات بدافع السيطرة وغريزة التملك، فهو يستفيد منها، يبيعها ممن يشاء ويهبها لغيره ويقرضها لمن يستقرضها للمتعة أو الخدمة، أما عن الزواج فيتم بواسطة البيع والشراء، أي بمثابة صفقة تجارية تتفاوت قيمتها بحسب الطلب لها أو الإعراض عنها، ولم يكن هناك أي تحديد عددي للزوجات، فللرجل أن يتزوج ما أملت عليه غرائزه من النساء وله أن يتخلى عنها أو يقتلها ويبيع لحمها للانتفاع بثمنها في أيام المجاعة وإقامة الولائم، وكان أشهى ما يقدم في المناسبات لحم المرأة، حيث يصنعون منه افخر المأكل لضيوفهم، ويعتبر إن كل ما يقع تحت تصرفها من مال ملكا له ولا يصح لها إجراء أي معاملة بيع أو شراء أو إيقاع، وإنما ذلك من حقه فقط، يتصرف بها وبما لها من حقوق وملك متى شاء، وعلى المرأة أن تطيع الرجل أبا كان أو زوجا أو غيرهما ممن يتولى أمرها، فيما يأمرها به طوعا أو كرها وان لا تستقل عنه في أمر يرجع إليه أو إليها، وعليها أن تتولى أمور البيت والأولاد وجميع ما يحتاج إليه الرجل ، وهي إذا حملت في بعض الشعوب يرقد الرجل يتمارض ويداوي نفسه، بينما تقوم هي من فورها لمزاولة مهامها وأعمالها البيتية.

ففي حضارة مصر القديمة، هناك العديد من الالتزامات الخاصة بالزواج التي يجب أن يلتزم بها الزوج اتجاه زوجته، فعليه أن يعاملها معاملة حسنة، وان يرعاها ويحترمها مع توفير أسباب العيش الكريم، والمحافظة على أملاك زوجته وغير ذلك، وفي المقابل كان على الزوجة طاعة زوجها وتهيئة الجو المناسب له في البيت مع المحافظة على اسمه وشرفه واحترامه إلى غير ذلك وكان للزوجة الحق في تطليق زوجها بشرط تسجيل ذلك في عقد الزواج، وقد وجدت مخطوطة من نصائح الحكيم "بتاح حتب" عن حب الزوج لزوجته الفرعونية (اذا كنت عاقلا أسس لنفسك بيتا وأحب زوجتك حبا جما واحضر لها الطعام وزودها باللباس، وقدم لها العطور، اياك ومنازعتها، ولا تكن شديدا عليها، باللين تملك قلبها، واعمل دائما على رفاهيتها لتستمر سعادتك).

أما في حضارة بلاد النهرين فقد كانت طقوس الزواج المقدس تقام كل عام لضمان أسباب الخصب والخيرات في المجتمع البشري، أما عن التزامات الزوج تجاه زوجته لا تختلف كثيرا عما في حضارة مصر القديمة، إلا إن الزوجة لم يكن لها الحق في تطليق نفسها كما في الحضارة المصرية القديمة.

أما في الصين القديمة فقد كانت المرأة ممنوعة من الإرث ولا تشارك الرجل في الأكل مهما كانت رابطتها به، وللرجال حق الزواج بزوجة واحدة ، فيشترك أكثر من رجل واحد بامرأة واحدة

من اجل التمتع بها والانتفاع بأعمالها، ومن المستحسن أن يكون الأزواج ممن تجمعهم رابطة الأخوة، أما الأولاد الذين تنجبهم فيلحقون بأقوى الأزواج المشتركين بها.

أما في الهند فليست للمرأة كلمة مرادفة لمعاني الخير والجمال ومعاني الكمال والإنسانية فالوباء والموت والجحيم والسم والأفاعي والنار كلها معاني تتلاءم لوصف المرأة، فالزواج في شرائع الهند يفرض تبعية الزوجة للزوج، وان مات الزوج فهي أما تحرق معه على موقد واحد أو تعيش بعده ذليلة.

وأما في الحضارة الرومانية، فان لرب العائلة هالة من التقديس، فرضت على أفراد الأسرة عبادته، كما كان آباؤه يعبدون من قبل، ولم يكن عند الرومان تعدد الزوجات، ولكن الرجل مع ذلك يتخذ إلى جانب زوجته محظية أو يمارس الجنس مع أية أنثى بين من يمتلك من العبيد، وكان يحق لأبنائه من المحظية بعض الإرث، أما ذريته من الأمة فأنهم يبقون في طبقة العبيد ولا يرتفعون إلى مكانة الأحرار، لذا فان رب الأسرة يعتبر مالكا للمرأة كما يملك متاعه وأمواله وكان له عليها حق الحياة والموت إلى درجة القتل إن وجد فيه صلاحا وفق معتقداته، وليس لأحد من حق في معارضته فإذا تزوجت انتقلت هذه الحقوق لزوجها فليس لها أن تستقل بأمرها في شان من شؤونها.

أما الزواج عند اليونان فان ما يسري على الرومان في علاقاتهم الزوجية هو نفس ما كان يسري على اليونان والذي ذكره أفلاطون في كتابه القوانين، فالزوجة في نظرهم مخلوق قذر، وقد اتخذت أساطيرهم امرأة خيالية دعوها باسم **بان دورا** وكانت هذه المرأة بنظرهم ترمز إلى الشر والمصائب.

أما في المسيحية فيروا إن الزواج دنس يجب الابتعاد عنه وقد أعلنوا إن المرأة باب الشيطان وإنها ناقضة لقانون الله مشوهة لصورة الله وإنها خطر على الأسرة والبيت.

أما عند العرب في الجاهلية فكانت تقاليدهم وعاداتهم الخاصة بالزواج نابعة من واقعهم الاجتماعي ولكنها تأثرت بعادات وتقاليد شعوب الدول المجاورة كالروم والفرس والحبشة التي وقعوا تحت سيطرتها، ورغم ذلك فان العرب قبل الإسلام لا يرون استقلالية المرأة فهي تابعة للرجل ولا شرف لها ولا حرمة إلا بشرف الرجل والبيت وحرمته، وهم لا يورثونها، ويعتبرون الإرث خطرا على أموالهم لأنه في نظرهم طريقة لنقل ثرواتهم إلى غيرهم، وهم يجيزون تعدد الزوجات.

وقد كان العرف السائد في الجاهلية إن المرأة المتزوجة إذا مات زوجها جاء وليها وألقى عليها ثوبه فلا يتزوجها احد، فان أعجبته تزوجها سواء رضيت أم لا، وان لم تعجبه حبسها فان ماتت فهو الذي يرثها، وهذا ما حذر منه المولى عز وجل بقوله: "يا أيها الذين امنوا لا يحل لكم أن ترثوا النساء كرهاً" سورة النساء / ١٩

أما عن الطلاق ، فيشترط عليها أن لا تتزوج إلا من أراد أو يشترط عليها عدم الزواج مطلقا،

ولا يحق للزوجة المطلقة أن ترجع إلى زوجها حتى وان تراضيا، ومن صور الحياة الزوجية في المجتمع الجاهلي ما كان ينص على إن الزوجة التي مات زوجها أما أن تحرق أو تدفن حية معه وهي على قيد الحياة، ومنهم من يرى انه إذا بقيت على قيد الحياة فلا يحق لها أن تتزوج بعد موت زوجها، وإذا سمح لها بالتزويج فبعد مرور فترة زمنية أو دون تعيين.

أما الزواج عند الإسلام فقد حفظ حقوق كل من الزوج والزوجة بتقييمهما في ميدان الحياة، بمقياس التقوى" إن أكرمكم عند الله اتقاكم" الحجرات/ آية ١٣.

المدخل إلى مفهوم التوافق ألزواجي

منذ فجر التاريخ الإنساني خلق الله ادم فكان فردا ، ثم جعل حواء لتكون زوجا له يسكن إليها فتساعده للتغلب على أعباء الحياة، ولهذا فالزواج يمثل العلاقة الشرعية التي يقرها الدين والمجتمع للحفاظ على الوجود البشري، ومن هنا كانت المحافظة على الترابط الأسري واستمرار عقدة النكاح من الموضوعات المهمة التي أمرنا الله سبحانه وتعالى (هن لباس لكم وانتم لباس لهن) البقرة/ اية ١٨٧، وأمر رسوله الكريم كلا من الزوج والزوجة برعاية شؤون الأسرة واعتبر ذلك من حسن الإيمان (كلكم راع وكلم مسئول عن رعيته.....الرجل راع في بيته ومسئول عن رعيته)، فالزواج مطلب من مطالب الفرد الأساسية لبناء الأسرة التي ينعم فيها بالسعادة والتي تدعمه وتسانده في كل الأمور، إذ تحتل الأسرة مكانة رئيسة على صعيد حماية أفرادها وإشباع حاجاتهم، فالأسرة هي المؤسسة ربما الوحيدة التي ينتمي إليها الفرد، ويكون على استعداد للتضحية بكل ما يملكه من جهد أو وقت أو مال أو خبرة في سبيلها وفي سبيل أفرادها، ومن هنا كان تأثير الأسرة خطيرا على تكوين شخصية الفرد منذ سنوات حياته الأولى.

إن الزواج هو تلك العلاقة بين الرجل والمرأة التي يباركها الله تعالى تقوم على أساس ديني واجتماعي واقتصادي لتكوين الأسرة خلية المجتمع الأولى، وتنظيم نوع البقاء الإنساني وتحقيق الإشباع المتزن عاطفيا وجنسيا واقتصاديا وثقافيا.

فالزواج مطلب أساسي من مطالب النمو، ويقصد بمطلب النمو انه المطلب الذي يظهر في فترة من حياة الإنسان والذي إذا تحقق إشباعه بنجاح أدى إلى الشعور بالسعادة والنجاح في تحقيق مطالب النمو مستقبلا، بينما يؤدي الفشل إلى نوع من الشقاء وعدم التوافق مع مطالب الفترات التالية من الحياة.

بما ان الزواج هو الخطوة الاولى في تكوين الاسرة فقد يحالفه التوفيق اذا تحقق له الرضا بين الزوجين، وقد يصيبه الفشل مما قد يؤدي إلى اضطراب واضح في طبيعة العلاقة الزوجية، وما يفرزه هذا الاضطراب من مشاعر وجدانية سلبية تجاه تلك العلاقة الأمر الذي قد يسهم في خلق الضغوط النفسية والتعرض للقلق والاكتئاب، وقد يترتب عليه نتائج ضارة بأفراد الأسرة جميعا.

يعد التوافق ألزواجي احد الركائز التي تمكن الأسرة من أداء وظائفها بكفاءة ومن شأنه أن

يحدث اضطرابا عاما في تلك الوظائف.

إن التوافق ألزواجي هو نوع من التفاعل الاجتماعي الايجابي بين الزوجين، فهو علاقة متبادلة بين شخصين لكل منهما خصاله الشخصية، ويشير التوافق ألزواجي إلى مدى تقبل العلاقة الزوجية وتعد محصلة لطبيعة التفاعلات المتبادلة بين الزوجين في جوانب متعددة.

ويرتبط التوافق ألزواجي بالتناسق في التكوين الأساسي لشخصية الزوجين والاتصال الايجابي والاتزان الانفعالي الذي يعني قدرة كلا منهما على التواؤم مع شخصية الآخر.

يشير جاتس وآخرون (Gattis,et.al,2004) إلى إن التوافق ألزواجي مفهوم متعدد الأبعاد يتحدد من خلال درجة التشابه بين الزوجين في الشخصية، لذلك فالفرد يبحث عن زوجة تتفق في سماتها وثقافتها وقيمها معه.

ويفترض جونسون وجرينبرج (Johnson&Greenberg,1985) إن من مظاهر التوافق ألزواجي الاتصال والتفاعل بين الزوجين، وتشابه القيم والعواطف والتوافق العام.

ويرى ديكس إن الزواج علاقة اجتماعية تقوم بناءا على موافقة طوعية وإرادية بين شخصين على مستويان الأنا والشعور على أن يدخلا في عقد ارتباط للقيام بادوار اجتماعية معينة، ليس فقط لإشباع العديد من الحاجات البيولوجية والعاطفية وإنما لمسايرة العادات الثقافية والاجتماعية في المجتمع الذي ينمو فيه كلا الشريكين.

أما دراسة هانسون (Hanson,1996) فأكدت على أهمية توزيع المسؤوليات المنزلية بين الزوجين مما له الأثر في التقليل من حدة المناقشات والخلافات بينهما، مما يؤدي إلى حسن التوافق ألزواجي، الذي يتضمن التحرر النسبي من الصراع والاتفاق النسبي بين الزوجين على الموضوعات الحيوية المتعلقة بحياتهما المشتركة، وكذلك المشاركة في أعمال وأنشطة مشتركة وتبادل العواطف وتربية الأبناء وتنشئتهم اجتماعيا.

مفهوم التوافق ألزواجي

يعد الزواج العنصر الأساسي الذي تقوم عليه الأسرة واللبنة الأساسية التي يقوم عليها المجتمع، ولابد أن تحيط فيه المودة والرحمة وان يكون سكنا نفسيا للزوجين، ولذلك يمثل التوافق ألزواجي هدفا رئيسا ومهما لتحقيق الحياة الأسرية المستقرة، التي يسعى الأفراد والمتخصصون في الإرشاد النفسي والأسري تحقيقها، وإذا نظرنا لمصطلح التوافق ألزواجي فنجده مكونا من لفظين:التوافق والزواج .

التوافق لغة :

- **التوافق عند أنيس وآخرون ١٩٧٣**- ان التوافق من وفق، ويقال وفق الامر يتفق وفقا، أي كان صوابا موافقا للمراد، واتفق مع فلان:أي وافقه وقاربه واتحد معه، والتوافق أن يسلك المرء مسلك الجماعة ويتجنب ما عنده من شذوذ في السلوك والخلق.

- **التوافق عند ابن منظور، ١٩٦٨** - جاء معنى التوافق بمعنى وفق الشيء، وقد وافقه موافقة واتفق معه توافقا.

- **التوافق عند الفيومي ب.ت.** اصل التوافق وفق، وفقه الله توفيقا سدده، ووفق امره يفق بكسرتين من التوفيق، ووافقه وفاقا، وتوافق القوم واتفقوا اتفاقا، ووفقت بينهم أصلحت، وكسبه وفق عياله أي مقدار كفايتهم.

- **التوافق** يعني التالف والتقارب واجتماع وجهات النظر والافكار مما يقلل التنافر والتصادم.

التوافق اصطلاحا:

- **تعريف المليجي ١٩٧١**

انه الاسلوب الذي بواسطته يصبح الشخص اكثر كفاءة في علاقته مع البيئة.

- **تعريف دافيدوف ١٩٨٠**

هو محاولة لمواجهة متطلبات الذات والبيئة.

- **تعريف أبو النيل ١٩٨٤**

هو قدرة الفرد على التلاءم مع نفسه، ومع السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه من جميع النواحي الاسرية والمهنية والاقتصادية والسياسية والدينية.

- **تعريف زهران ١٩٨٥**

هو عملية ديناميكية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الاجتماعية والثقافية بالتغير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته.

- **تعريف دسوقي ١٩٨٠**

هو عملية اشباع حاجات الفرد التي تثير دوافعه بما يحقق الرضا عن النفس والارتياح لتخفيف التوتر الناشيء عن الشعور بالحاجة، ويكون الفرد متوافقا اذا احسن التعامل مع الاخرين بشان هذه الحاجات واجاد تناول ما يحقق رغباته بما يرضيه ويرضى غيره ايضا.

الزواج لغة

الزواج لغة هو الاختلاط والاقتراب. وعرفه الأشقر بأنه الاقتراب والارتباط، وتقول العرب زوج الشيء أو زوجه إليه قرنه به.

و جاء في التعبير في القران الكريم عن الزواج بلفظة النكاح﴿فانكحوا ما طاب لكم من النساء﴾النساء/ اية ٣، بمعنى تزوجوا، فكلمة نكاح من الفعل الثلاثي نكح ومضارعه ينكح والمصدر نكاحا، وهي تعني الضم والجمع والتداخل والتلاصق أو التلازم والتزاوج بين شيئين، ويقال نكح الرجل من عائلة فلان إذا تزوج ابنتهم، ونكح الرجل زوجته اتخذا غشيها ووطئها، وأما كلمة الزواج أصلها من الفعل زوج يزوج ومصدره تزويج وزواج وازدواج ومزاوجة وكلها دالة على اقتران الشيء بشيء آخر والزواج خلاف الفرد ولفظ الزواجي منسوب للزواج وهو اقتران الرجل

بالمرأة على ضوء معايير معينة، وهي كلمة من العموم بحيث تصدق على كل ما له نظير كالأصناف والأوزان أو يكون له كالرطب واليابس والذكر والأنثى والليل والنهار، ويقال للاثنين المتزوجين زوجان وزوج أيضا ، ويقال الرجل زوج المرأة وهي زوجه أيضا أو زوجته . أي اقتران الرجل بالمرأة، ومنه قوله تعالى: 'يا ادم اسكن أنت وذريتك الجنة فكلا من حيث شئتما ولا تقربا هذه الشجرة فتكونا من الظالمين'الأعراف/ اية١٩.

الزواج اصطلاحا

إن مصطلح الزواج يقابل في الانكليزية **Marriage** يشير إلى اتحاد بين الذكر والأنثى بغية تأسيس الأسرة، حيث ينويان العيش معا للنهاية، ويقوم على الانسجام الجنسي والتفاهم الفكري.

تنوعت ألفاظ الفقهاء قديما وحديثا في تعريفهم فابن قدامة لم يزد من تعريفه عن قوله النكاح في الشرع وعقد التزويج فعند إطلاقه ينصرف إليه.

التعريف الاجتماعي للزواج

يشير الزواج إلى نظام اجتماعي وقانوني تتمثل فيه بنية الجماعة وتتجلى طبائعها وخصائصها وتخضع في نشوئها لتقاليد وأعراف ترتبط بعقيدة الجماعة وسلوكها الاجتماعي والأخلاقي، إذ يطلق الزواج على رابطة بين رجل وامرأة ينظمها العرف أو القانون ويحل بموجبها للرجل الزواج أن يطأ المرأة ليستولدها وينشأ عن هذه الرابطة أسرة تترتب فيها حقوق وواجبات تتعلق بالزوجين والأولاد.

التعريف النفسي للزواج

الزواج هو علاقة شخصية بين فردين مستقلين لكل منهما فرديته المتميزة هما الرجل والمرأة.

تعريف ابن عبدين الفقيه بقوله عقد الزواج مجموع إيجاب احد المتكلمين مع قبول الآخر أو كلام واحد القائم مقامهما اعني متولي طرفي العقد.

تعريف الغزالي

هو فيه راحة القلب وتقوية له على العبادة، وفي الاستئناس بالنساء من الراحة، ما يزيل الكرب ويروح القلب.

تعريف العقاد ١٩٤٧

هو صلة شرعية بين الرجل والمرأة يسن بحفظ النوع وما يتبعه من النظم الاجتماعية.

تعريف المركز الفلسطيني لحقوق الإنسان

هو عقد بين رجل وامرأة يحلان ببعضهما شرعا وغايته إنشاء رابطة للحياة المشتركة والنسل وتكوين أسرة مستقرة.

تعريف وستر مارك

هو رابطة بين رجل مع امرأة تقرها القوانين أو العادات وتشتمل على حقوق وواجبات في

حالة الطرفين المشتركين وكذلك في حالة أطفالهما.

تعريف ادلر ١٩٩٧

هو مشاركة روحية تفاعلية بين اثنين يربط بينهما حب خالص.

تعريف دافيدوف ١٩٨٠

هو رابطة عمرية دائمة وشاملة وفي الزواج ينتمي كل شريك للآخر وينكر إن له حاجات فردية خاصة بان يكون الزواج حسبة موحدة ويتبع الأدوار الجنسية التقليدية حيث ينظر إليه الشباب اليوم انه علاقة غير نهائية ينبغي إعادة تقويمها بين الحين والأخر.

أهداف الزواج

تمثل الأسرة اللبنة الأساسية في بناء المجتمع، والركيزة الأساسية التي يقوم عليها صرحه المتين، وقد حرص الإسلام على الأسرة ورفع من شانها ورأى في الحياة الزوجية العلاقة الشرعية الوحيدة التي تجمع بين الرجل والمرأة، وأحاطها بسياج يزخر بمنظومة دقيقة من القيم، تعمل على تمتين روابط الأسرة وحمايتها من الضعف والتفكك، وتحدد أهدافها وتنظم ادوار كل من الزوجين في حياتهما الجديدة في إطار من الوضوح والتفاهم والتكامل، وللزواج أهمية نذكر منها:

١- **تأنيس الغريزة الجنسية**- بتمكين الزوجين من إشباع حاجاتهما الجنسية والعاطفية بأسلوب نظيف منظم يقبله المجتمع، ويحقق أهداف المجتمع بحمايته من الرذيلة والفاحشة والفوضى الجنسية.

٢- **وقاية أفراد الأسرة من الانحرافات المختلفة**- ان الإنسان الذي لا يجد في بيته ما يحتاج إليه من المودة والتعاطف والطمأنينة سيبحث عن مطلبه خارج البيت، ويصبح عرضة للانحراف.

٣- **تحقيق فوائد صحية للزوجين**- لقد اثبتت الدراسات إن الزواج يقي الرجال والنساء من متاعب الصداع العارض والمزمن، حيث يساعد الشعور النفسي بالعلاقة المستديمة المستقرة على تخفيف حدة توتر الجسم وإفراز هرمونات السعادة بكم اكبر من هرمونات القلق والخوف والحزن.

٤- **التغلب على الأزمات الأسرية** – يؤدي الزواج إلى زيادة قدرة الزوجين على تحمل المشقات والضغوط الحياتية، والتغلب على الأزمات التي يواجهونها.

٥- **إنشاء اسر جديدة**- تضمن للمجتمع استمراره وبقاءه من خلال إنجاب الذرية وتحقيق التواصل الثقافي بين أجياله وتحقيق التكافل الاجتماعي والمادي بين أطرافه.

التوافق الزواجي Marital Adjustment

أما التوافق الزواجي في موسوعة علم النفس، يدل على تلك العملية التي تهدف تحقيق التقارب بين الزوجين محققة الانسجام الجنسي والفكري بينهما، مما يشجعهما على العيش معا للنهاية.

تعريف بيل ١٩٧٠

هو نتاج للتفاعل بين شخصية الزوجين ولا يوجد نمط معين من أنماط الشخصية يمكن القول

بأنه نمط ناجح زواجيا أو فاشل زواجيا، ولكن التفاعل بين شخصيتي الزوجين هو الذي يحدد نجاح الزواج أو فشله.

تعريف روجرز Rogers ١٩٧٢

هو نتاج للتفاعل بين شخصية الزوجين والذي يحدد نجاح أو فشل الزواج، وانه لا يوجد نمط معين من أنماط الشخصية يحدد نجاح الزواج، ويعد التفاعل بين الزوجين المتمثل في التبادل العاطفي والإشباع الجنسي والحب المتبادل والمودة والرحمة وتحمل المسؤوليات الزوجية من أهم عوامل التوافق ألزواجي.

تعريف سبانير وكول Spanier&Cole ١٩٧٦

هو عملية اخذة في النمو، برغم حالة الركود التي تكون نتيجة الصراعات والتوترات الزواجية، ومن اهم مكونات التوافق، التوافق في الراي والتماسك الزواجي والتعبير العاطفي والاشباع الزواجي.

تعريف كولدنسون Goldenson 1984

هو محصلة المشاركة في الخبرات والاهتمامات والقيم واحترام اهداف الطرف الاخر وحاجاته ومزاجه والتعبير التلقائي عن المشاعر وتوضيح الادوار والمسؤوليات والتعاون في القرارات وحل المشكلات والاتفاق حول اساليب تنشئة الابناء واوجه انفاق الاسرة والاشباع الجنسي المتبادل.

تعريف الخولي ١٩٨٥

هو التحرر النسبي من الصراع والاتفاق النسبي بين الزوجين على الموضوعات الحيوية المتعلقة بحياتهما المشتركة وكذلك المشاركة في اعمال وانشطة مشتركة متبادلة.

تعريف دسوقي ١٩٨٦

هو السعادة والرضا الزواجي والتوفيق في الاختيار المناسب للزواج، والاستعداد للحياة الزواجية والدخول فيها والحب المتبادل بين الزوجين والاشباع الجنسي وتحمل مسئوليات الحياة الزوجية والقدرة على حل ما يعترضها من مشكلات والتمتع بالاستقرار الزواجي.

تعريف بال وروبينس Bal&Robbins 1986

هو محصلة العديد من العوامل التي من بينها الاستعداد النفسي والنضج الانفعالي وإشباع الحاجات الاجتماعية التي تؤدي إلى نجاح العلاقة الزوجية.

تعريف دسوقي ١٩٨٦

هو التوفيق في الاختيار المناسب للزوج والاستمرار للحياة الزوجية والدخول فيها والحب المتبادل بين الزوجين والإشباع الجنسي والاستقرار ألزواجي والرضا والسعادة الزوجية ويتوقف التوافق ألزواجي على تصميم كلا الزوجين على مواجهة المشكلات المادية والاجتماعية والصحية والعمل على تحقيق الانسجام والمحبة المتبادلة.

تعريف كورسيني Corsini ١٩٨٧

هو حالة تنشأ كدالة للصعوبات والمتاعب التي يواجهها الزوجان ومدى التعاون المشترك بينهما، ومقدار رضاهما عن العلاقة، وحجم اتفاقهما على الأدوار الأساسية المنوط بكل منهما.

تعريف إسماعيل ١٩٩١

هو القدرة على نمو شخصية الزوجين معا في إطار من الاحترام والتفاهم وتحمل المسؤولية والتفاعل مع الحياة.

تعريف سعود ١٩٩٨

هو التقارب والتأقلم والتالف والابتعاد عن التصادم فهو عبارة عن علاقة توافق ديناميكية مستمرة الأحداث، بين الشريكين مما يؤدي إلى تكوين علاقات واستقرار نفسي مع التوافق الزواجي.

تعريف فرج وعبد الله ١٩٩٩

هو حالة وجدانية تشير إلى مدى تقبل العلاقة، وتعد محصلة لطبيعة التفاعلات المتبادلة بين الزوجين في جوانب متنوعة.

تعريف القشعان ٢٠٠٠

هو درجة التعاون المشترك بين الزوجين لمواجهة الصعوبات والاختلافات التي تطرأ على تفاعلهما اليومي ومدى رضاهما عن طبيعة تلك العلاقة وفقا للأدوار الأساسية الواجب القيام بها لكل منهما.

تعريف الشمسان ٢٠٠٤

هو مفهوم متعدد الأبعاد وهو محصلة لعملية التفاعل بين تلك الأبعاد، ومن ثم فهو عرضة للتغيير من آن لآخر كدالة طبيعية لتلك التفاعلات.

استنادا إلى التعاريف السابقة يمكن أن نلخص الأبعاد التالية في التوافق الزواجي:

- رابطة مشروعة بين رجل وامرأة يقرها المجتمع، ويحميها وينظمها بقوانينه وأعرافه ومراسيمه الدينية.
- تتم بشكل علني سواء بإعلانه عند قيام الرابطة الزوجية أو سائر علاقات الزوجين تتم بعلم المجتمع ورضاه.
- استعداد طبيعي عام واتحاد تلقائي بين الجنسين نتيجة لتفاعل الغريزة مع الميل الطبيعي المزود به الكائن الاجتماعي.
- يعد الأساس في البنيان الاجتماعي بإنشائه أسر انوية للمجتمع.
- يميل إلى الدوام والاستقرار.

مفهوم التوافق ألزواجي والمصطلحات القريبة منه

يتضمن مفهوم التوافق ألزواجي جوانب كثيرة منها الرضا ألزواجي والسعادة الزوجية والنجاح ألزواجي و التفاعل الزواجي وكثيرا ما تستخدم هذه المصطلحات بالتبادل لتشير إلى نفس الشيء وأحيانا تشير كل منها إلى معنى مختلف، ويظهر بوضوح ارتباط مفهوم التوافق الزوجي بالرضا ألزواجي، فالرضا ألزواجي أكثر دقة وشيوعا في حين إن مفهوم التوافق ألزواجي أكثر عمومية من مفهوم الرضا، وان العلاقة بينهما علاقة العام بالخاص، فالتوافق يختص بالجانب السلوكي في العلاقة، وعلى هذا فان التوافق في الزواج عملية سيكولوجية لابد أن تتم في مستهل الزواج، وإلا فان مستقبل الأسرة في خطر. في حين يتصل الرضا بالجانب الوجداني، فإن الرضا ألزواجي هو محصلة للخلاف حول أساليب تربية الأطفال والمدة التي يقضيانها معا وتحديد الأدوار والاشتراك في حل المشكلات والتواصل العاطفي والإشباع الجنسي وطبيعة الضغوط والمتاعب التي تتعرض لها الأسرة عبر الزمن ومدى الاتفاق حول المسائل المالية والشعور بالضيق العام.

فالتوافق ألزواجي ينتج عنه حالة من الرضا عن الزواج أو الرضا ألزواجي ومن هنا فالرضا ألزواجي يشير إلى المحصلة النهائية أما التوافق ألزواجي فهو من نمط التوافقات الاجتماعية التي يهدف من خلالها الفرد أن يقيم علاقات منسجمة مع الشريك الآخر، فيجد كلاهما ما يشبع حاجاتهم ما يؤدي لحدوث حالة من الرضا فيشير إلى المحصلة النهائية بالإضافة إلى العوامل والأسباب المؤدية إلى تحقيق التوافق ألزواجي.

ويمكن أن نفرق التوافق ألزواجي عن التفاعل ألزواجي بان التفاعل ألزواجي هو التأثير المتبادل بين الزوجين، حيث يترتب سلوك كليهما على سلوك الزوج الآخر، فالزوج مثلا يلاحظ سلوك زوجته ويفهمه، ويستجيب له بسلوك تلاحظه الزوجة وتفهمه وتستجيب له بسلوك آخر، فالعملية متبادلة.

أما السعادة الزوجية فهي نتاج بعدين مستقلين هما بعد الرضا، هو حالة انفعالية ايجابية وبعد التوتر، هو حالة انفعالية سلبية، فالسعادة الزوجية هي دالة التوازن بين مشاعر الرضا والتوتر التي يخبرها الزوجان في سياق تفاعلهما، وتتحقق عندما يتمتع الزوجان بمستوى عالي من الشعور بالتوافق والرضا ألزواجي.

أما النجاح ألزواجي فهو يشير إلى تحقيق واحد أو أكثر من الأهداف التالية، الدوام، والرفقة وتحقيق توقعات الدور ألزواجي .

خصائص التوافق ألزواجي

يعد التوافق ألزواجي عملية مستمرة تقوم من خلال ما يفعله الزوجان، ولذلك لا تتم من فراغ، وإنما تتطلب جهدا متواصلا، إضافة لاستخدام بعض الآليات النفسية للوصول للتوافق، لذلك فهناك خصائص للتوافق ألزواجي، ومنها:

- **عملية وظيفية** - لأنه يتضمن وظيفة تحقيق الاتزان والاستقرار ألزواجي.
- **عملية ديناميكية** - انه عملية مستمرة طول الحياة، لان الحياة ليست إلا سلسلة من الحاجات ولابد من العمل على إشباعها.
- **عملية كلية** - أي النظر إليه كوحدة كلية بما ينطوي على الديناميكية والوظيفية معا.

مظاهر التوافق ألزواجي

التوافق ألزواجي هو محصلة التفاعل الايجابي بين الزوجين ومظهر من مظاهر التآلف والتقارب بينهما، حيث يتم فيه إشباع مجموعة من الدوافع والاحتياجات، وتشمل الاحتياجات على الواجبات والحقوق الزوجية وتبادل العواطف والاتفاق النسبي وتكافؤ الزوجين وتقارب العادات والميول والاهتمامات، التي تمكن الزوجين من توظيف طاقاتهما وقدراتهما في القيام بأعباء الأدوار الأخرى وانجازها بقدر اكبر من الفعالية، وتشمل مظاهر التوافق ألزواجي على:

- التواضع والتعاون بين الزوجين في أداء الأدوار.
- الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة، والراحة النفسية والسلوك الاجتماعي المقبول.
- شعور الأبناء بالأمن النفسي.
- الإشباع الجنسي والتعاون الاقتصادي.
- النجاح والكفاءة في العمل.
- التواصل غير اللفظي.
- حصول كل من الزوجين على مطالبه وأهدافه، مما يعني اتفاق السلوكيات مع التوقعات.
- الرضا عن الزواج.

العوامل المؤثرة على التوافق ألزواجي

الزواج مرحلة نمائية ومسئولة لكلا الطرفين (الزوج، والزوجة) تقوم على أساس العدل في الحقوق والواجبات والسمو في الأهداف والغايات مما يجعله مصدرا لتنمية الصحة النفسية والجسمية وحصن ووقاية من الأمراض، وبما إن الزواج علاقة مستمرة ومتصلة فان له متطلبات تستلزم الإشباع المشترك انفعاليا وجنسيا واقتصاديا واجتماعيا بين الزوجين وصولا لتحقيق التوافق الزوجي، فالتوافق ألزواجي هو ثمرة للعديد من العوامل، التي يمكن ذكرها على النحو الآتي:

١-اختيار الشريك

يعتبر الزواج من اهم النظم الاجتماعية واشدها اثرا في حياة الانسان والمجتمع، فهو الرابط المشروع بين الجنسين، وعن طريقه تتحقق سلامة الاوضاع الاجتماعية وبقاء النوع، والسمو بالعلاقات بين الرجال والنساء، وبالزواج تتكون الاسرة التي هي الوحدة الاساسية في كل المجتمعات، ويعد اختيار الشريك، الخطوة الاولى المؤثرة في كفاءة تكوين الاسرة وتحقيق التوافق الزواجي، فالاختيار الزواجي هو عملية نفسية اختيارية تقع ضمن مسؤوليات الفرد بالدرجة

الاولى، لذلك فاول من يتاثر بنتيجة ذلك هو الفرد نفسه اضافة الى الاثر الذي يمتد لغيره كالابناء والمجتمع.

ان الاختيار الزواجي، لا يتضمن شخصية الشريك فقط بل يتضمن اشياء اخرى مثل الظروف التي يعيش في ظلها الزوجان ومتطلبات المهنة ومكان السكن ونمط اقاربهما والسمات الشكلية التي تتعلق بالملامح الظاهرية مثل القوام ولون البشرة وجمال الشكل والشعر والسمات الاجتماعية مثل الاصل الطيب والعرق والعذارة والمكانة الاجتماعية والسمات النفسية مثل الميول والاتجاهات والقدرات، اضافة لتوافر الجانب الديني والجانب الفكري الثقافي.

بما ان الاختيار للزواج يعد بمثابة عملية اتخاذ قرار في ارتباط يتسم بالدوام، فان الانسان يشعر بحيرة بالغة قبل ان يستقر على اختيار القرين، وعادة ما يتم الاختيار وفق اسلوبين، هما:

- **الاسلوب الوالدي-** يكون بتدخل احد او بعض اقارب المقبلين على الزواج في عملية الاختيار الذي يتقرر في ضوء بعض الاعتبارات الاجتماعية والاقتصادية.
- **الاسلوب الشخصي-** يظهر في رغبة الفرد الشخصية او اختياره الذاتي كاهم عامل يحدد اختياره للقرين.

وبذلك يعد الاختيار ألزواجي وسيلة فاعلة من وسائل تحقيق التوافق ألزواجي، وعلى مستوى الإنتاج والتطبيق، فهو وسيلة لبناء الفكر والشعور، ودعامة للحياة الأسرية المستقرة، وهناك مجموعة من العوامل تسهم في تحسين التوافق ألزواجي، هي:

- **الوالدان** – يؤثر الوالدان على قرارات أبنائهما في الزواج بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.
- **الأصدقاء** - يتأثر اختيار الشباب للزوج أو الزوجة بآراء الأصدقاء، فمعظم المقبلين على الزواج من الشباب يستشيرون أصدقائهم المقربين عند اتخاذ قرار الزواج.
- **الدين-** يسهم الدين بطريقة مباشرة أو مباشرة على قرارات الشباب باختيار الزوجة لان الدين يحدد مواصفات الزوج الصالح أو الزوجة الصالحة.
- **العادات والتقاليد-** تؤثر العادات والتقاليد على قرارات الشباب باختيار الزوج أو الزوجة، مثل تمسك بعض العائلات بعدم زواج الأبناء من خارجها.
- **وسائل الإعلام** - تسهم وسائل الإعلام في اختيار الشباب لأزواجهم أو زوجاتهم، حيث يتأثر الشباب بما يشاهدون من أفلام وبرامج وما يقرؤون من كتب ومجلات وصحف عندما يفكرون.

٢-النضج الانفعالي

يشير النضج الانفعالي إلى الحالة التي يستطيع فيها الشخص إدراك الجوانب المختلفة للمواقف التي تواجهه، ثم الربط بين هذه الجوانب وما لديه من دوافع وخبرات وتجارب سابقة من النجاح والفشل بحيث ينجح في تحديد الاستجابات التي تتفق ومقتضيات الموقف، وفي تكييف استجابته

تكيفا ملائما ينتهي بالفرد الى التكيف مع البيئة والمساهمة الايجابية في نشاطها، وفي الوقت نفسه يصل الفرد الى حالة من الشعور بالرضا والسعادة.

إن أفضل الزيجات هي التي تتم بين شخصين يقدران الزواج ويرغبان فيه ويتوفر لهما درجة من النضج تجعلهما يحتكمان إلى العقل والمنطق وتقبل ما تأتي به الحياة من مواقف ولا يتحدد النضج الانفعالي بعدد سنوات العمر، ودعما لتأثير النضج الانفعالي تؤكد نتائج الدراسات ومنها دراسة دين ولوكس(Dean&Lucas,1976) التي توصلت إلى إن هناك ارتباط موجب بين درجة التوافق ألزواجي والنضج الانفعالي.

أما دراسة بكفورد وآخرون,(Pickford&et.al,1975) فتوصلت إلى إن الأزواج السعداء امتازوا بالثبات الانفعالي.

٣-سن الزواج

إن تناسب سن الزوجين من المتغيرات المهمة بالتوافق ألزواجي، إذ إن فارق السن بين الزوجين يؤثر على التوافق ألزواجي من حيث الجانب العاطفي والجنسي في العلاقة الزوجية، فكلما تقدم السن بين الأزواج، وكان الفارق كبيرا، كلما زادت المعاناة بين الزوجين، مما يمثل بذرة سوء التوافق، وأما تقارب العمر فانه يؤدي لزيادة درجة الفهم بين الزوجين، وتدل الإحصائيات على إن معدل الطلاق بين المتزوجين من المراهقين تصل إلى أربعة أضعاف حجم هذه النسبة لدى الأشخاص في سن العشرين من العمر، وأشارت دراسات أخرى إن الزواج المبكر والمتأخر يزيد من عدم الاستقرار ألزواجي.

وفي دراسة سبرتشر وهافيلد (Sprecher&Hafield,1994) فقد توصلت إلى إن رغبة الإناث في الزواج بمن هو اكبر منهن سنا بخمس سنوات ومن مستوى تعليمي ومهني أعلى، بينما يفضل الذكور الزواج بمن هي أكثر جمالا واصغر منهم عمرا ومن مستوى تعليمي أعلى.

٤-خبرات الطفولة

خبرات الطفولة هي المواقف والأحداث التي تترك آثارا سلبية أم ايجابية عند الفرد بأبعادها الأسرية والمدرسية والاقتصادية والنفسية على شخصيته مستقبلا، وتقسم إلى:

- **الخبرات السارة** – هي كل الخبرات التي تتعارض أو تتضاد مع الخبرات المؤلمة.
- **الخبرات المؤلمة** – هي التجارب النفسية المؤلمة التي تعد الفرد لاتخاذ أسلوب خاطئ في الحياة، وشعوره بأنه مهمل فالأطفال الذين يعاملون معاملة سيئة يصبحون أعداء للآخرين وللمجتمع عند الرشد، إذ تسيطر على أسلوب حياتهم الحاجة للانتقام.

إذ تؤثر خبرات الطفولة لكل من الزوجين على توافقهما الزواجي سلبا وايجابا، فالجو النفسي للاسرة الذي عاش فيه كل من الشريكين قبل الزواج، كما ان الطريقة التي عومل بها كلا الطرفين في طفولتهما، فضلا عن مدى تعرضهما للعقاب والثواب والمعايير الاجتماعية التي اخضع لهما

سلوكهما، ومدى اشباع او احباط الحاجات الاساسية الاولية كالحاجة الى التقبل والانتماء والامن النفسي وايضا علاقة الوالدين ببعضهما وعلاقتهما بالاخرين، فغالبا ما يستقي الشباب توقعاتهم عن الزواج من والديهم، أما بشكل مباشر أو غير مباشر ويتم أما عن طريق الحديث المباشر معهم أو عن طريق ملاحظة النموذج المعروض أمامهم، وحين يتزوج الابناء فانهم يطبقون هذه النماذج من السلوك والتعامل، وقد يعززها الشريك الاخر فتستمر، وقد يثبطها فتطفيء ولا تدوم.

٥-الأطفال

الطفولة مصدرها طفل وتعني كلمة طفل لغويا الصغير من كل شيء أو المولود وجمعها أطفال، وفي تاج العروس الصبي يدعى طفلا حين يسقط من بطن أمه إلى أن يحتلم.

أما الطفولة اصطلاحا فهي معنى جامع يضم الأعمار ما بين المرحلة الجنينية ومرحلة الاعتماد على النفس والطفولة تمتد بالفرد من حالة العجز والاعتماد على الآخرين عند الميلاد إلى تلك المرحلة التي يتاح عندها فقط اعتماد الفرد على نفسه واضطلاعه بنشاط إنتاجي وابتكاري فعال لاستعداده وقدراته الشخصية، وما يتوافر له في مجتمعه من متطلبات التطبع الاجتماعي والتربية والرعاية الصحية وغيرها من أوجه الرعاية.

إن الأطفال ثمرة لقاء وحب متبادل وترقب مشترك، وهم أحد العوامل التي ترسخ الاستقرار في الأسرة وتحقق التقارب بين الزوجين، الأمر الذي يسهم في تحقيق التوافق ألزواجي بينهما، حيث إن الوالدية كمرحلة انتقالية تؤدي إلى إحداث تغييرات مهمة في دور الأم إضافة إلى ادوار الزوجين السابقين، وهذا التحول يتطلب القدرة على التوافق بين الأدوار، وأما الأب فيقتضي دوره في مقابلة المسؤوليات التي تبدأ باتخاذ القرارات المستمرة والسريعة لتوفير الرعاية للوليد وإشباع حاجاته كما يجب، وهذه سلسلة من التكاليف التي تحتاج توافقا مستمرا من كلا الزوجين.

٦-الضغوط النفسية

الضغوط النفسية هي القوة التي تؤثر على الفرد وتسبب له مشقة أو إجهادا، ولقد تبني هذا الاتجاه من الباحثين في مجال الضغوط، حيث تشير مراجعة الضغوط إلى إن الضغوط النفسية هي مجموعة العوامل والمثيرات الداخلية والخارجية التي تتسم بالديمومة، وتؤدي الى الشعور بالتوتر، ويفقد المرء من خلالها قدرته على التوازن ويحاول البحث عن ردود افعال من شانها الاقلال من الشعور بهذه الضغوط.

إن الأزواج الذين لا يشعرون بضغوط نفسية وحياتية يكونون متوافقين زواجيا، أي انه كلما انخفض مستوى الضغوط الحياتية أدى ذلك إلى تحقيق مستوى أعلى من التوافق ألزواجي، الأمر الذي يؤدي إلى الشعور بالسعادة الزوجية، كما إن الاتصالات الايجابية بين الزوج والزوجة، تؤدي إلى الرضا ألزواجي والتخفيف من الآثار السلبية للخلافات، ومن الضغوط الحياتية تدخل أهل الزوجين في الحياة الزوجية، بغض النظر عن رضا الزوجين أو استيائهما من ذلك، ومن المعروف إن

الكثير من الأزواج يمرون بمشكلات اجتماعية تؤثر بشكل حاد على العلاقة الزوجية كنتيجة لتدخل الأهل من جانب احد الزوجين، أو كليهما، مما قد يؤدي إلى تفاقم المشكلات بين الزوجين وقد يكون الأهل سببا في حدوث حالات الطلاق.

٧-المستوى التعليمي للزوجين

إن التكافؤ في المستوى التعليمي والاجتماعي والاقتصادي والأسري يعد من العوامل الأساسية في التوافق الزواجي، حيث يميل الأفراد إلى الارتباط أو الزواج بما يماثلونهم في المكانة الاجتماعية والمركز والتعليم والعقيدة، لذا يركز علماء الاجتماع في دراستهم لمشكلات الأسرة على المستوى التعليمي لكلا الزوجين، وأثر التباين فيه رأسيا وأفقيا في نجاح الزواج، حيث إن التباين الكبير في المستوى التعليمي يصيب الحياة نوع من الفتور أو الضعف التفاعلي السلبي، مما قد يصل إلى التفكك والانفصال، مما يؤدي إلى صعوبة الاستمرار في الزواج، أما التقارب الفكري والثقافي يعد عاملا في نجاح الأسرة الحديثة، والى تحقيق التوافق الزواجي.

٨- الإشباع الجنسي

إن العلاقة الجنسية من العوامل التي تقوي الرابطة بين الزوجين فهي أما وسيلة للحب والإشباع أو وسيلة للإحباط اوالنفور، ويذهب بعض علماء النفس إلى إن الانسجام الجنسي يتوقف على عوامل كثيرة من أهمها التربية الجنسية التي يتزود بها كل من الزوجين، ومدى خبرة كل من الزوج والزوجة بالنشاط الجنسي ودرجة الإشباع التي يبلغانها في علاقتهما الجنسية ومدى ارتباط الدافع الجنسي عند كل منهما .

أما سوء التوافق الجنسي فيكون نتيجة لاختلاف اتجاهات المتزوجين والمتزوجات تجاه الاتصال الجنسي وشدة الرغبة فيه أوالبرود الجنسي أو اختلاف الحوافز الجنسية وعدم تماثلها عند كلا الزوجين أو لنقص الثقافة الجنسية أو بسبب الجهل بطبيعة الطرف الأخر وعدم إشباع حاجاته. ودعما لتأثير العلاقة الجنسية تؤكد نتائج الدراسات ومنها دراسة (Greef&Malherbem2001) و دراسة (Litzinger & Gordon,2005) و دراسة (Lawrencc,ct.alm2008) بان الإشباع الجنسي يلعب دورا هاما وفاعلا في تحقيق التوافق الزواجي، في حين إن عدم الرضا عن العلاقة الجنسية يشكل خطرا حقيقيا على ديمومة الحياة الزوجية واستمرارها.

٩-الشخصية

الشخصية هي التكامل الوظيفي لكل السلوك الذي يتعلمه الفرد من خلال قيامه بأدواره في مجموعات اجتماعية مختلفة كالعائلة والمدرسة والمكان الذي يعمل فيه، والذي يخلق منه شخصا متميزا، وتتكون شخصية الفرد من مزيج من الأهداف والتصرفات والآراء والعادات والمقاييس الخلقية ومدى فهم الفرد لنفسه ومقدار تقييمه لها.

يتأثر التوافق الزواجي بشخصية كل من الزوج والزوجة، سواء في تدعيم التوافق الزواجي أو خلق نوع من الصراع والتوتر، الذي يهدد العلاقة الزوجية، كما تتأثر بدرجة الاختلاف الانفعالي أمام المواقف والأحداث التي تمر على الزوجين أو بدرجة الشعور بالقلق وعدم القابلية للتكيف وفقا للمتطلبات الجديدة للحياة الزوجية، وتؤكد نتائج الدراسات ومنها دراسة ولسن وكونسوس (Wilson&Cousins,2003) التي توصلت إلى إن التوافق الزواجي يرتبط ببعض التشابه في سمات الشخصية.

أما دراسة جيلس (Gelles,2006) فقد توصلت إلى إحدى الاستراتيجيات التي تستخدمها الزوجة لإيقاف العنف الموجه ضدها من الزوج، هي إستراتيجية الشخصية التي تتمثل في التحدث إضافة إلى مساعدة الجيران والأصدقاء.

وقدم بيرجس Bergius برنامج عن الأسرة، أوضح فيه إن الأسر عبارة عن وحدة من الشخصيات المتفاعلة وقدم أنماطا من الأسر صنفها في ضوء العلاقات الشخصية التي تربط بين الزوج والزوجة.

وأما دراسة وينر وآخرون (Weiner,et.al,1982) وباربي (Barbee,1990) فتوصلت إلى إن بعض سمات الشخصية تكون مصدر توتر للطرف الآخر في العلاقات الزوجية.

أما دراسة روبرت (Robert,1972) فقد أكدت على إن الزواج كعلاقة شخصية يتوقف على درجة تكامل شخصية الزوجين.

أما دراسة جرنويج (Groeneweg,1995) فقد توصلت إلى وجود علاقة دالة بين الكفاءة الزوجية والشعور بالتماسك والترابط الاجتماعي.

وتوصلت دراسة مخيمر ٢٠٠٧ ودراسة سميث واخرون (Smith,et.al,2008) إلى ارتباط الذكاء الانفعالي ايجابيا بالرضا والتوافق الزواجي.

أما دراسة جيلفر (Gallagher,2008) فتوصلت الى ان الذكاء الانفعالي مؤشر للسعادة الذاتية، وان تفهم سمات شخصية شريك الحياة تعتبر من أهم العوامل التي تؤثر في التوافق الزواجي.

١٠-أساليب المعاملة الزوجية

تلعب أساليب المعاملة الزوجية دورا كبيرا في مدى توافق الزوجين، فالأساليب غير السوية القائمة على التسلط والقسوة والنبذ والإهمال والتدليل والحماية الزائدة تلعب دورا كبيرا في سوء توافق الزوجين، بينما نجد إن المرونة في المعاملة ومراعاة مشاعر الآخرين تزيد من التكيف وتعمل على نجاحه، وفيما يلي تفصيل ذلك:

- **أسلوب التسلط والقسوة**

يقصد به فرض احد الزوجين أرائه على الآخر بطريقة قوية وعدم إتاحة الفرص له بالتعبير

عن ذاته واستخدام أساليب العقاب النفسي والبدني في معاملته.

- **أسلوب النبذ والإهمال**

يقصد به ترك احد الزوجين الآخر يفعل ما يحلو له دون محاسبة أو عتاب أو عدم الاهتمام بمطالبه وحاجاته ومشكلاته وعدم الاكتراث بوجوده.

- **أسلوب التدليل والحماية**

يقصد به تحقيق الزوجين لرغبات الآخر ولو على حساب مصلحته ومصلحة الأسرة وإعفائه من أي أعباء أو التزامات والقيام نيابة عنه بجميع المسؤوليات.

- **أسلوب المودة والرحمة**

يقصد به التعامل بين الزوجين على أساس الاحترام المتبادل والالتزام بأداء الحقوق والواجبات ومراعاة مشاعر ذاتية الآخر بما يدعم الثقة والتفاهم والتواصل الفكري والوجداني.

١١-مدة الزواج

يتحقق التوافق ألزواجي خلال مدة قد تكون طويلة تستغرق سنوات طويلة أو قد تكون مدة قليلة حسب الظروف التي يتعرض لها الزوجان على المستوى الشخصي والبيئي، فالمراحل الأولى من الزواج تتميز بالتقارب الشديد والاتكال بينما تتميز المرحلة المتأخرة بالمواجهة والنقاش والتفاوض فيما يتعلق بالسلطة والقوة والتحكم.

١٢-العاطفة

العاطفة من مصدر عطف يقال عطفت عليه، عطوفا وعطفه تعالى عليه عطفا وفلان أهل أن يعطف عليه ويتعطف، وخير الناس العطّاف عليهم: العطوف على صغيرهم وكبيرهم، وفي المصباح المنير عطفت الناقة على ولدها عطفا من باب ضرب أي حنت عليه ودر لبنها، والعاطفة مفرد عواطف، والعواطف تلعب دورا هاما في حياة الإنسان، فهي مصدر لمعظم الدوافع، لأنها تعطي الحياة الإنسانية وخاصة الوجدانية نظاما واتساقا نحو أهداف الذات، وهناك عدة تعريفات للعاطفة منها:

تعريف القوصي ١٩٥٤

بأنها استعداد مكتسب ناتج عن تنظيم النواحي الانفعالية والنزوعية نحو موضوع معين.

تعريف موسى ١٩٧٦

هي تنظيم مركب من عدة انفعالات ركزت حول موضوع معين بنوع من الخبرات السارة والمؤلمة.

تعريف الزنتاتي ١٩٨٤

هي اتجاه وجداني نحو موضوع معين بعينه مكتسب بالخبرة والتعلم.

ويقسم العلماء العواطف إلى:

أ- **العواطف المادية** التي تتمحور حول الأشخاص أو بعض الحيوانات أو بعض الأشياء الملموسة، كحب الطعام، الملابس،.............الخ.

ب-**العواطف المعنوية** التي تدور حول القيم والمثل العليا كالعاطفة الدينية وحب الوطن والعلوم والفنون والتعلق بالأخلاق الفاضلة..........

أما العاطفة بين الزوجين فهي الإحساس بالمودة والتقدير والارتباط النفسي والعاطفي تجاه كل طرف نحو الآخر، حتى تؤدي العلاقات الأسرية دورها في حياتهما المشتركة، أي إن وجود قدر معين من العلاقات العاطفية المتبادلة يسمح بتوافر الراحة والطمأنينة بين قطبي الزواج ويدفعهما نحو البذل والعطاء ويساعدهما في تحقيقي التوافق ألزواجي.

معوقات التوافق ألزواجي

ان التوافق ألزواجي شانه شان أي شيء آخر يتعرض لما يقويه ويدعمه، كما يتعرض لما يعوقه، وهذا شيء طبيعي بل انه من متطلبات التوافق ألزواجي، فلو لا تلك العقبات لما عرفنا طعم السعادة ، فلابد من وجود بعض المشكلات والاختلافات بين الزوجين، وللتوافق ألزواجي معوقات نذكر منها:

أولا- البعد الأخلاقي- يتضمن ما يأتي:

- الشك في تصرفات احد الزوجين من قبل الآخر .
- سفر الزوج لفترات طويلة.
- انحراف الزوج.
- إهمال الزوج مسؤولياته الشرعية.
- إدمان الزوج على المخدرات.
- التفاوت الحاد في مستوى الالتزام الخلقي بين الزوجين.

ثانيا- البعد المادي- يتضمن ما يأتي:

- كثرة طلبات الزوجة.
- طمع الزوج في مرتب زوجته العاملة.
- اهتمام الزوج الزائد بالعمل على حساب الأسرة.
- عدم مساهمة الزوجة العاملة في نفقات الأسرة.
- عدم قدرة الزوج على تحمل الأعباء المالية.
- بخل الزوج.
- اختلاف المستوى المادي بين الزوجين.
- اعتماد الزوج ماليا على أسرته.

ثالثا-البعد الثقافي- يتضمن ما يأتي:
- انخفاض الوعي الثقافي للزوجة، وللزوج.
- التفاوت الشديد في مستوى ثقافة الزوجين.
- ارتفاع مستوى تعليم الزوج، او الزوجة.
- أمية احد الزوجين..
- انتشار وسائل الإعلام الحديثة، وخاصة البث الفضائي.

رابعا-البعد النفسي- يتضمن ما يأتي:
- كثرة الضغوط النفسية.
- الغيرة الزائدة بين الزوجين.
- نفور احد الزوجين من الآخر لأسباب غير معلومة.
- اختلاف نمط الحياة الزوجية عن توقعات الزوجين قبل الزواج.

خامسا- البعد الشخصي- يتضمن ما يأتي:
- عدم عناية الزوجة بمظهرها داخل المنزل.
- ضعف شخصية الزوج.
- عقم احد الزوجين.
- الاختلاف الشديد في وجهات نظر الزوجين في أمور الحياة.
- المرض المزمن لأحد الزوجين.
- اهتمام الزوج بعلاقاته الشخصية على حساب الأسرة.

سادسا- البعد الاجتماعي- يتضمن ما يأتي:
- تدخل الأهل والجيران والأصدقاء في شؤون الأسرة.
- المغالاة في السيطرة من قبل الزوج.
- زواج الرجل مرة أخرى ، وإهمال زوجته الأولى.
- ظهور علاقات عاطفية في حياة احد الزوجين.
- عدم تقدير الزوجة لمشاعر الزوج.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق الزواجي

الذكاء الانفعالي هو مجموعة من القدرات التي تساعد على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها، وتضم هذه الحساسية للتعبيرات الوجهية والصوت والايماءات والقدرة على التمييز بين مختلف انواع السلوكيات، وتشمل أيضا القدرة على معرفة الذات والتصرف توافقيا على اساس تلك المعرفة، ويتطلب ذلك تعرف الفرد بشكل دقيق على نواحي القوة والضعف لديه.

أما الشخص المتوافق هو الذي يقوم بعملية الاتزان بين القوى الداخلية والخارجية اللازمة للتوافق مع الظروف المتغيرة، والبيئة وان يكون لديه كفاءة عالية للمقاومة، دون أن يفقد الاتزان.

إن المهارات الانفعالية للأزواج تتمثل بالقدرة على فهم الذات وتقبلها والاستقلال الذاتي وإقامة العلاقات الاجتماعية والارتياح عند التعبير الانفعالي والتعاطف والنجاح في الدور الزواجي وذلك بتحديدها لكيفية الاستجابة للتحديات الانفعالية لمهام تطور الحياة الزوجية الحميمة، وان تبادل العواطف بين الزوجين يؤدي إلى ارتفاع معدل التوافق ألزواجي، في حين يؤدي جفاف العواطف إلى انخفاض معدل التوافق ألزواجي، وان الأزواج السعداء يتبادلان قدرا اكبر من الإشارات اللفظية وغير اللفظية ويعبرون عن اتفاقهم مع أزواجهم ويستحسنون آراءهم واقتراحاتهم ويتحدثون عن علاقاتهم بقدر اكبر مقارنة بالأزواج غير السعداء ويمكن أن نوضح العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتوافق ألزواجي من خلال تمتع الأزواج بمؤشرات الذكاء الانفعالي، وكما يتضح بالنقاط الآتية:

- تقبل الأزواج لذواتهم واحترامهم لها وشعورهم بالاستقلالية والثقة وتحملهم الاحباط والقلق.
- صدق الزوج مع نفسه، ومع الطرف الآخر، وشجاعته في التعبير عما يريد القيام به .
- أن يتقبلوا المصاعب والمشكلات ويتكيفوا لحلها.
- الشعور بالمسؤولية الاجتماعية والشخصية.
- الفهم الواقعي لإمكاناتهم، وان يتمتعوا بالقدرة على خفض التوترات لدى الطرف الآخر.

تدريب عملي:

فكر معي!

ماذا يحتاج الزوجين لتحقيق التوافق ألزواجي..........................

ماذا يحتاج الزوج ليطور قدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي............

ماذا تحتاج الزوجة لتطور قدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي............

ما دور الأهل أثناء ممارسة لزوجين لقدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي

...

الفصل الرابع

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقيادة



محتويات الفصل:



الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقيادة

نظرة تاريخية

يعد مفهوم القيادة من أهم مبادئ العلوم الإنسانية ذات الطبيعة الإدارية، وبالرغم من تعدد البحوث والدراسات في هذا الموضوع، فقد أولت المجتمعات الحديثة موضوع القيادة في مختلف ميادين الحياة أهمية متزايدة لارتباطها المباشر بالخصائص العامة للجماعة، ولكونها من أهم الظواهر التي تقوم عليها عملية التفاعل الاجتماعي وتماسك الجماعة، فالقيادة ظاهرة إنسانية عالمية فمن خلال الاطلاع على التقارير الانثروبولوجية حول الإنسان البدائي في مناطق متعددة يمكن أن نستنتج وجود القيادة ضمن كل هذه المجموعات تبعا لاختلاف خصائصها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

ففي حضارة وادي النيل، فقد كانت للقيادة الإدارية طرقا من التنظيم والتنسيق على درجة عالية من الكفاءة تتسم بالمركزية والتي على رأسها الملك، الذي كان يشجع موظفيه على العمل بمنحهم المكافآت وتقديم الهدايا تقديرا لجهودهم وأدائهم المتميز في العمل، ثم يليه في النفوذ الوزير الذي يستعين به الملك لتنظيم شؤون الرعية والعمل، ويخضع له في عدد من المصالح المختلفة كالزراعة والتموين والأشغال العامة والخزانة،......وغيرها.

أما في حضارة وادي الرافدين استعملت في الكتابات المسمارية الأولى عدد من المصطلحات للدلالة على أشكال قيادة الدولة ومنها (الاينسي) أي السيد أو(الاين) وربما تعني الرئيس وكذلك (لوكال) الرجل العظيم أو الملك، وجاء في قصة الخليقة البابلية أن مصدر السلطة للآلهة (مردوخ) إله بابل العظيم متأتية من انتخابه من قبل مجلس أو مجمع (الآلهة السومري المقدس) حيث قال مردوخ (أعقدوا مجلسكم) !.. فاجتمعت الآلهة في وليمة لتقرير المصير ووهبوا مردوخ القوى الملكية وشارة السلطة للانتصار على آلهة الشر (تيامة). وكمكافئة له على انتصاره شيدت له الآلهة معبد (مردوخ الكبير) في بابل. وهذا بالتأكيد هو انعكاس بما يجري على الأرض في ظروف مشابهة مصيرية. وكانت الآلهة في هذا المجلس تدير الأمور بشكل (ديمقراطي) حيث كانت تؤخذ أصوات الحاضرين للموافقة على الاقتراحات المعروضة على هذا المجلس بأغلبية الأصوات.

أن الأساطير السومرية القديمة قد ذكرت أن (مجمع الآلهة السومري المقدس) قد ضم الآلهة الإناث والذكور وهذا دليل على مساهمة النساء القيادة.. وهذا بالتأكيد انعكاس لصورة المجتمعات التي دونت تلك الأساطير، وجاء في الأساطير السومرية : إن السيادة والسلطة في الحكم كانت تتركز في مجلس المواطنين العام (الاونكين) والذي يتكون من مجلسين، الأول مجلس لكبار السن أو الشيبة والثاني مجلس القادرين جسمياً (العموم) ولدينا ما يشير إلى أنه كانت هناك هيئات منبثقة من المجتمع

ساهمت في الحكم مع الحاكم. الا وهي ما أطلق عليه (الاونكين) أو دائرة الشعب. والمجلسان يشكلان ما يطلق عليه الآن (البرلمان) أو (الجمعية الوطنية).وفي حالة الطوارئ كالحرب أو الفيضان كان المجلسان يمنحان الرجل المنتخب (اللوكال) الصلاحيات كافة لتمكينه من أدارة شؤون المدينة في تلك الظروف، ويبدوا أن الرجل المنتخب (لوكال) قد احتفظ بالصلاحيات الممنوحة له حتى بعد زوال الظروف الطارئة، بل ذهب إلى أبعد من ذلك فقد قلص من نفوذ المجلسين وجعلهما تابعين له، ولم يكن منصب (الاين) ولا (اللوكال) في الأصل وراثي أو دائمي. وهكذا تحول نظام الحكم (المنتخب) الديمقراطي إلى نظام حكم ملكي، أما النظام السياسي لسومر كان أصلاً يتسم بما يطلقون عليه أسم (الديمقراطية البدائية).

أما في الحضارة الصينية أدى ظهور الفلاسفة العظماء أمثال كونفوشيوس إلى تعاليم ومبادئ في القيادة السليمة التي تقوم على حسن التنظيم والتخطيط المدروس الذي يتطلب مجموعة من القواعد النافعة ليسترشد بها القائد في مؤسسته لممارسة دوره بنجاح، فكان مجلس الحكومة يتكون من الحاكم وعدد من المستشارين الذين يشرفون على تنفيذ الخطة المرسومة من الدولة التي تستهدف توفير الغذاء والعلم للمواطنين.

كما عرفت الاتصالات الإدارية فأسندت هذا الجهاز إلى مستشار الاتصالات الإدارية ليتولى جمع المعلومات والأخبار في البلاد وأحوال الناس ورفعها إلى المجلس الحاكم، فضلا عن نظام الامتحانات الذي كان يعد معيارا لشغل المناصب الإدارية للكشف عن ملكة الابتكار والمواهب والقدرة على الإبداع، ويحدد على ضوء نتائج الامتحان إمكانية بقاء الموظفين في مناصبهم أو عزلهم.

أما في الحضارة اليونانية، فكان يتم اختيار الإداريين في المدينة عن طريق الانتخاب الشعبي المباشر، وعرفت في هذه الفترة مبدأ دورية الوظيفة، والتي تعني توقيت مدد معينة لشغل وظائف القيادات الادارية في مختلف المؤسسات، واذا انتهت وجب تركها لا لعيب او قصور او لانحراف صدر عنه وانما بقصد اتاحة الفرصة للكفاءات الاخرى من المواطنين لتثبت ما عندها من طاقات وقدرات على اداء العمل والاستفادة منه، وكانت الادارة بيد القلة لا بيد الكثرة.

كما عرفت القيادة اليونانية مبدا روح الخدمة العامة، والتي تتمثل في ان المصلحة العامة تسمو على المصلحة الخاصة وان الادارة الديمقراطية هي السائدة انذاك والتي كانت السبب الرئيسي في تطور الحضارة اليونانية ونذكر رأي سقراط في القيادة الادارية وهي ادراك المواهب والمهارات الذهنية ويكون الرجل قائدا اذا ادرك ما يحتاج اليه في عمله، وكانت لديه القدرة على النهوض باعباء أعماله في تحقيق ما يريد.

واما أفلاطون فيؤسس فهمه للقيادة الادارية من خلال الفصل بين المعرفة والعمل، وان من يملك المعرفة والعلم لا تكون لديه القدرة على العمل ومن لديه القدرة على العمل لا يكون بحاجة للمعرفة والتفكير.

أما في الحضارة الرومانية، فكان الحاكم يمارس سلطته وأعماله بدعم من الأسر الارستقراطية ، ويعاونه مجلس الارستقراطيين الذين يقومون بإسداء النصح والمشورة له. وظهر عند الرومان عدة مناصب قيادية ومنها، منصب الرقيب ويتمتع بسلطات الأشراف على سجلات وممتلكات المواطنين والرقابة على الآداب والأخلاق، ومنصب القناصل وهم الذين يتولون السلطات التنفيذية للشؤون القانونية والمالية والشرطة والإشراف على المدينة، ومنصب اللجان المكونة من كبار الموظفين والمسئولين عن المرافق العامة في البلاد كالطرق والمعابد العامة والمياه والأسواق.

ولا ننسى بان أعمال القيادات الإدارية شهدت انجازات ومبتكرات الرواد أمثال اوغسطس وتنظيمات اقليديانوس وقسطنطين والتي تقوم هذه الأفكار على شغل الوظائف العليا على الأشخاص ذوي القدرات والمهارات الذهنية والعملية في خدمة الدولة.

كما طبقت في عهد اقليديانوس أسلوب الإدارة بالمشاركة حيث يشارك في ممارسة السلطة ثلاثة أشخاص لأتباع هذا الأسلوب بل قدرات الفرد الواحد مهما كانت لا تكفي للقيام بالسلطة.

كما طبقت الكنيسة الكاثوليكية الرومانية مبدأ الهيئة الاستشارية في مجال القيادة الإدارية، والتي كانت مقام التنظيم الإداري والقيادي.

أما القيادة عند العرب فخير مثال على ذلك هو النبي محمد (ص) فهو الرسول والقائد والمشرع ورئيس الأمة كلها، وكان التنظيم يقوم في ظل حكومة مركزية قوية ومنضبطة ومتكاملة، كما كان تنظيما غير مركزي، فاتسم بالبساطة وكان يتم تعيين القيادات في مختلف المواقع بناءا على النزاهة والاستقامة وما يتمتعون من صفات العلم والخلق القويم.

وأما في العهد الراشدي فكانت القيادة للخليفة الذي كان هو القائد الأعلى للدولة وكانت توجيهاته وأوامره تلقى القبول والطاعة من الناس طالما لا تتعارض مع أحكام القران الكريم والسنة المطهرة.

وأما في العهد العباسي، فقد أمكن تطبيق مبادئ الإسلام في القيادة الإدارية في الاقتصاد والقضاء والخدمات الاجتماعية والقوانين الإدارية والولايات، وغيرها.

استنادا إلى ما تقدم فالقيادة عملية تتميز بأنها مستمرة الفعالية ويرتبط نجاحها بهذه الاستمرارية التي تثمر عن علاقة وطيدة بين الرئيس والمرؤوس .

مفهوم القيادة Leadership

بالرغم من تعدد التعاريف الخاصة بالقيادة، إلا انه لم يستقر رأي العلماء والباحثين في مجال الإدارة على وضع تعريف جامع لمفهوم القيادة، ولكنه مع تعدد تعاريفها فان هناك تشابه ملحوظا بين هذه التعاريف، ويرجع كثرة تعاريف القيادة إلى اختلاف وجهات نظر العلماء لبحث المسالة، ومن هذه التعاريف:

القيادة لغة – مشتقة من الفعل قاد أي قام بعمل ما للوصول إلى الهدف المنشود، وهي عبارة عن علاقات بين قائد ومقودين، فالقيادة في اللغة نقيض " السوق " يقال : يقود الدابة من أمامها ويسوقها من خلفها وعليه فمكان القائد في المقدمة كالدليل والقدوة والمرشد .

القيادة اصطلاحا، وعرفه كل من:

تعريف كونتز واودنل

هي القدرة على التأثير في الآخرين عن طريق التواصل معهم وتوجيهم للوصول إلى هدف معين.

تعريف تيري بيج وتوماس Terry,Thomas

هي عملية انجاز عمل ما عن طريق التأكد من إن أفراد الجماعة يعملون معا بطريقة طيبة، وان كل فرد منهم يؤدي دوره بكفاءة عالية، والقائد يقود الجماعة في تحديد الأهداف والتخطيط وتنفيذ العمل وتحقيق التقدم في الأداء ووضع معايير يقاس بها هذا الأداء.

تعريف اوردوييتد Ordweyeted

هي النشاط الذي يمارسه الشخص للتأثير في الناس وجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يرغبون في تحقيقه.

تعريف وايت White ١٩٦٢

هي قيام القائد بتوجيه وتنسيق ورقابة أعمال الآخرين في الإدارة .

تعريف هنت Hunt ,Larson ١٩٦٢

هي الوسيلة التي يتمكن بواسطتها المدير من بث روح التالف والتعاون المثمر بين الموظفين في المنظمة من اجل تحقيق الأهداف المشروعة.

تعريف اوردواي تيد Ordway Tead ١٩٦٣

هي الجهد أو العمل الذي يمارسه شخص للتأثير في الناس، وجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يرغبون في تحقيقه.

تعريف ستوجدل Stodgill ١٩٧٤

هي عملية التأثير في نشاط مجموعة منظمة تجاه هدف معين.

تعريف ليكرت ,Likert 1981

هي قدرة الفرد في التأثير على شخص أو مجموعة من الافراد وتوجيههم من اجل كسب تعاونهم وحفزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاية في سبيل تحقيق الأهداف الموسومة.

تعريف بينس Bennis 1997

هي الركيزة التي يتم عليها التوازن بين حاجات كل من الفرد والمنظمة التي يعمل بها.

تعريف كرينليف Greanleaf ٢٠٠٢

هي مجموعة السلوكيات التي يمارسها القائد في الجماعة والتي تمثل محصلة للتفاعل بين عدة عناصر أساسية في موقف الممارسة القيادية وتستهدف حث الأفراد على تحقيق الأهداف المنوط بالجماعة بأكبر قدر من الفعالية.

تعريف براون Brown

هي عملية نفسية لتوجيه التابعين.

تعريف هايمن Haiman

هي العملية التي يقوم من خلالها شخص ما بالتوجيه والإرشاد او التأثير في أفكار ومشاعر وسلوك الآخرين بهدف السيطرة عليها من اجل تحقيق هدف او غاية.

تعريف أيكلس Ackels

هي قدرة القائد على ان ينجز أهداف الجماعة من خلال أفرادها.

تعريف ولمان Wolman

هي مجموعة الخصائص التي تجعل التوجيه والتحكم في الآخرين أمرا ناجحا.

تعريف مارفن شو Marven Show

هي العملية التي من خلالها يمارس عضو الجماعة تأثيرا ايجابيا على باقي أعضاء الجماعة.

تعريف بفنر Bffiner

هي فن التنسيق بين الافراد والجماعات وشحذ هممهم لبلوغ الغاية المنشودة.

تعريف فيبر وشيرون Faber &Shearon

هي أي جهد لتشكيل سلوك الأفراد او الجماعات في المؤسسة والتي تحصل المؤسسة من خلالها على مزايا او تحقيق لأغراضها.

تعريف تيري Terry

هي النشاطات التي تؤثر في سلوك الناس حتى يتم تحقيق أهداف المجموعة.

تعريف فيدلر Fiedler

هي الجهود المبذولة للتأثير أو تغيير سلوك الناس من اجل الوصول إلى أهداف المنظمة.

تعريف كونتز واوداونل Koontz&Odonnel

هي عملية التأثير التي يقوم بها القائد لاقناع المرؤوسين وحثهم على المساهمة الفعالة بجهودهم للقيام بنشاط متعاون.

استنادا إلى ما تقدم فالقيادة هي عملية تهدف إلى التأثير على سلوك الأفراد وتنسيق جهودهم لتحقيق أهداف معينة، فهي إذن مسؤولية تجاه المجموعة للوصول إلى الأهداف المرسومة، فالقيادة بهذا المفهوم هي عملية رشيدة طرفاها شخص يوجه ويرشد والطرف الآخر يستقبل هذا التوجيه

والإرشاد لتحقيق أغراض معينة.

الفرق بين القيادة والرئاسة

القيادة هي قدرة الفرد في التأثير على شخص أو مجموعة، وتوجيههم من اجل كسب تعاونهم وحفزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاية في سبيل تحقيق الأهداف المرسومة.

أما الرئاسة فهي النشاط الخاص بمباشرة مهام وظائف التنظيم، اعتمادا على السلطة الرسمية الممنوحة لها من سلطة اعلى، وغالبا ما تكون ممارسة السلطة وفق نوع سلطة الجزاء.

أما القائد هو الشخص الذي يستخدم نفوذه وقوته ليؤثر على سلوك وتوجهات الأفراد من حوله لإنجاز أهداف محددة، في حين يعرف الرئيس بأنه الشخص الذي يشغل مركز المسؤولية في المنظمة، ويختص بالإشراف على أداء العمل، طبقا للتعليمات الموضوعة، ويسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة بواسطة مرؤوسيه، ويعتمد كثيرا على السلطة المفوضة إليه من سلطة أعلى، وهي تلك السلطة التي يباشر فيها مهام وظيفته وهو في هذا يعد مفروضا على الجماعة، ويمكن التمييز بين القيادة والرئاسة، فيما يأتي:

١- يتم تقلد الرئاسة من خلال نسق منظم نتيجة لنظام، وأما القيادة فهي نتيجة لاعتراف تلقائي من جانب الأفراد بمساهمة الشخص في تحقيق أهداف الجماعة.
٢- يختار الرئيس الهدف طبقا لمصالحه أي لا تحدده الجماعة نفسها.
٣- تتميز الرئاسة بمشاعر مشتركة قليلة أو عمل مشترك ضئيل تحقيقا لهدف معين.
٤- يوجد تباعد اجتماعي كبير بين الرئيس وأعضاء الجماعة، يحاول الأول الاحتفاظ به كوسيلة لإرغام الجماعة على تحقيق مصالحه.
٥- سلطة القائد يمنحها تلقائيا أفراد الجماعة، أما سلطة الرئيس فهي مستمدة من سلطة خارج الجماعة.
٦- إن الإدارة تتضمن كل العمليات المرتبطة بتحقيق المنظمة لأهدافها في حين إن القيادة أكثر محدودية في حفز الآخرين على تحقيق الأهداف.
٧- القيادة تنضوي تحت الإدارة، وإنها وظيفة فرعية من وظائفها، وأما الإدارة فتشمل التخطيط والتوظيف والتنظيم والإشراف والرقابة وغير ذلك، وإذا كانت الإدارة تقوم على معرفة الحاجات التي تساعد على جعل التنظيم ناجحا فان القيادة تتمثل في جعل الآخرين يؤدون ذلك.

استنادا إلى ما تقدم يتضح إن كل قائد رئيس وليس كل رئيس قائد، ومن ثم فالقيادة اشمل في مفهومها من الرئاسة، ويمكن للشخص الجمع بين القيادة والرئاسة، حيث يستمد سلطته من القدرة على التأثير في الآخرين والاعتماد على اللوائح والقوانين والأنظمة التي تخول له السلطة.

الفرق بين القيادة والإدارة

تقتضي المعالجة العلمية لأي موضوع في تحديد المصطلحات الخاصة بهذا الموضوع فالقيادة والإدارة غالباً ما يمزج بينهما أو يعرفان بنفس التعريف ولكن هذا فيه نوع من الخلط بين المصطلحين، وفيما يلي نذكر الفرق:

١- القيـادة هي القدرة على التأثير في الغير بهدف جعلهم يقومون بطوع إرادتهم وبكل اندفاع لتحقيق أهداف معينة (إنها فن التعامل مع الناس)، وأما الإدارة فهي مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها لتحقيق غرض مشترك، والإدارة بصفة عامة هي القدرة على الانجاز.

٢- الحديث عن القيادة قديم قدم التاريخ ، بينما الحديث عن الإدارة لم يبدأ إلا في العقود الأخيرة ومع ذلك فالقيادة فرع من علم الإدارة.

٣- تركز الإدارة على أربع عمليات رئيسية هي : التخطيط، والتنظيم ، والتوجيه والإشراف، الرقابة ، بينما تركز القيادة على ثلاث عمليات رئيسية هي : تحديد الاتجاه والرؤية ، وحشد القوى تحت هذه الرؤية ، والتحفيز وشحذ الهمم.

٤- القيادة تركز على العاطفة، بينما الإدارة تركز على المنطق.

٥- تهتم القيادة بالكليات (اختيار العمل الصحيح) بينما تهتم الإدارة بالجزئيات والتفاصيل(اختيار الطريقة الصحيحة للعمل).

٦- على كل مدير أو مشرف أن يكون قائداً، ولكن ليس كل قائد يمكن أن يكون مديراً ناجحاً قادراً على التخطيط والتنظيم والمراقبة.

٧- القيادة صفة، والإدارة علم وفن.

٨- القيادة تزود الفرد بالقدرة على التخيل، والإدارة تحـول الفـرد للمنظـور الـواقعي (العلاقة الصحيحة بين الأشياء).

٩- القيادة تعالج المفاهيم، والإدارة تربط الوظائف بعضها البعض.

١٠- القيادة تمارس الإيمان، والإدارة تهتم بالحقائق.

١١- القيادة تبحث عن الفاعلية، والإدارة تكافح في سبيل الكفاءة.

١٢- القيادة هي التأثير على الموارد الكامنة الصالحة، والإدارة هي تنسيق بـين المـوارد المتاحة للوصول إلى أقصى إنجاز.

أما القائد فهو الشخص الذي يستخدم نفوذه وقوته ليؤثر على سلوك وتوجهات الأفراد من حوله لإنجاز أهداف محددة، في حين ان المدير هو شخص معين، لديه سلطة قانونية تمنحه القدرة على معاقبة أو مكافأة الآخرين، والقائد يمكن أن يبرز من وسط مجموعة وباستطاعته التأثير على عمل وأداء الآخرين بشكل يتخطى نطاق صلاحياته الإدارية وبعكس المدير.

استنادا إلى ما تقدم فالقائد باستطاعته التأثير على الآخرين ويملك سلطة ولديه قدرة ومهارة إدارية فهو إذا القائد المدير.

خصائص القيادة

- القيادة هي عملية تأثير في الأفراد والجماعات لتحقيق هدف أو أهداف معينة، والتأثير يأتي عن طريق المناقشة والتفاهم والاقتناع لا عن طريق الأمر والقوة.
- القيادة تتميز بالنشاط والحركة لان القائد يتعامل مع أشخاص لديهم قدرات جسمية وعقلية ووجدانية، والقائد الناجح هو الذي يستطيع أن يوجه هذه القدرات توجيها بناءا.
- القيادة هدف حيوي ، فمن واجب القائد أن يحفز الأفراد حتى ينشطوا لأجل تحقيق الأهداف المشتركة.
- القيادة هي تعاون وعلى القائد أن يعمل على بث الروح التعاونية بين أفراد جماعته ولاسيما عند تنفيذ الأهداف المشتركة.

أهمية القيادة

تتضح أهمية القيادة في جميع التنظيمات التي تؤدي عملا جماعيا مشتركا باعتبارها أداة فعالة لتنظيم وتنسيق جهود العاملين، فالقيادة تعد أمرا جوهريا وأساسيا في المنظمات الإدارية الكبيرة الحجم، ويبرز دور القيادة في الجانب الاجتماعي بهذه المنظمات من خلال قدرتها على توجيه نشاطات أعضاء التنظيمات الرياضية والثقافية والترفيهية من اجل تعزيز التعاون بين أفراد التنظيم.

إذن لابد للمجتمعات البشرية من قيادة تنظم شؤونها وتقيم العدل بينها، إذ أمر النبي (ص) بتعيين القائد في أقل التجمعات البشرية حين قال عليه الصلاة والسلام (إذا خرج ثلاثة في سفر فليأمروا أحدهم)، وقيل قديما "جيش من الأرانب يقوده أسد، أفضل من جيش أسود يقوده أرنب"، وعليه فأهمية القيادة تكمن في:

١- أنها حلقة وصل بين العاملين وبين خطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية .
٢- أنها البوتقة التي تنصهر داخلها كافة المفاهيم والاستراتيجيات والسياسات .
٣- تدعم القوى الايجابية في المؤسسة وتقليص الجوانب السلبية قدرالإمكان .
٤- السيطرة على مشكلات العمل وحلها ، وحسم الخلافات والترجيح بين الآراء .
٥- تنمية وتدريب ورعاية الأفراد باعتبارهم أهم مورد للمؤسسة، كما أن الأفراد يتخذون من القائد قدوة لهم .
٦- مواكبة المتغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسة .
٧- تسهيل تحقيق الأهداف المرسومة .

متطلبات القيادة وعناصرها

القيادة هي عملية ديناميكية حية يمكن من خلالها أن تقوم بادوار مختلفة وفقا لمقتضيات الموقف

وما يتوقع من القائد، ومن متطلبات القيادة إن تعمل في جو اجتماعي تستمد منه كيانها وهي بهذا تحتاج إلى خلق الجو الاجتماعي المناسب الذي يحفز على العمل في تعاون مثمر، بيد إن من أهم المشكلات التي تواجهها القيادة هي كيفية خلق الجو السليم الملائم للعمل، وللقيادة عناصر لا بد منها هي:

١- **وجود مجموعة من الأفراد** - تتميز القيادة عن الجماعة العادية بتباين مسؤوليات أعضائها، وظهور شخص بين أفرادها مغاير لبقية أفراد الجماعة في قدرته على التوجيه والتأثير في أعضائها.

٢- **تحقيق الأهداف المرغوبة**- هناك أهداف خاصة بالقائد وأخرى بأفراد التنظيم وثالثة بالجماعة ومن الصعوبة إيجاد نوع من الاتفاق في الأهداف بين القائد والجماعة، وهنا ياتي دور القائد بتحليل الخلافات ومظاهر التعارض في كل جانب ويعيد ترتيبها من جديد بشكل يجد فيه كل طرف ما يرضيه، ويتم تحقيق الاهداف من خلال تسخير جهود القائد لاشباع حاجات افراد الجماعة والجماعة نفسها.

٣- **وجود قائد من المجموعة**- قادر على التأثير الإيجابي في سلوك المجموع، وذو تأثير وفكر إداري وقرار صائب، وأما التأثير فهو عملية مقصودة هادفة في القيادة، لذا فان أي تأثير عشوائي أو أي تأثير يتم بالإكراه لا يدخل ضمن عناصر القيادة، وتتعد وسائل التأثير التي يستخدمها القائد مع الجماعة مثل:

- المكافأة على الجهد المبذول.
- تنمية قدرات الجماعة.
- تقوية الثقة بالنفس.
- توسيع مدارك الأفراد ومعارفهم.
- التدريب على كيفية مواجهة الاحتياجات الضرورية. ومن المهارات الأساسية للقائد هي:
- **المهارات الذاتية** - تشمل بعض السمات والقدرات العقلية والابتكار وضبط النفس.

-**المهارات الفنية العادية**- هي المعرفة المتخصصة في فرع من فروع العلم والكفاءة في استخدام هذه المعرفة بما يحقق الهدف المرغوب بفاعلية وتكتسب هذه المهارات بالخبرة والتدريب.

- **المهارات الإنسانية الاجتماعية**- هي قدرة القائد على التعامل مع مرؤوسيه وتنسيق جهودهم في خلق روح العمل الجماعي بينهم.

- **المهارات الإدراكية التصورية**- هي قدرة القائد على رؤية التنظيم الذي يقوده وفهمه للترابط بين أجزائه وقدرته على تصور وفهم علاقات الموظف بالمؤسسة وعلاقات المؤسسة ككل بالمجتمع الذي تعمل فيه.

٤- **التنسيق** - إن وجود الجماعة لا يكفي لنجاح القيادة في تحقيق أهداف التنظيم، لان نجاح العمل المشترك يتطلب تناسق وانسجام بين أعضاء الجماعة حتى يوجهون جميع جهودهم نحو تحقيق الهدف المشترك.

استنادا إلى ما تقدم فالقيادة تستند إلى العلاقة المتبادلة بين مجموعة من الأفراد وقائدها، ولابد من توافر القائد واستمراره في قيادة الجماعة، وان استمرار القائد مرتبط بالأهداف التي تسعى الجماعة لتحقيقها.

أنماط القيادة

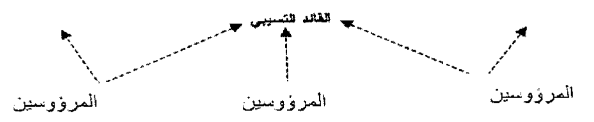
القيادة هي ذلك النشاط المتخصص الذي يمارسه شخص للتأثير في الآخرين وجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يرغبون في تحقيقه.

أما أنماط القيادة فهي جملة العادات والممارسات التي تصدر عن القائد في ممارسته القيادية بالتركيز على العمل أو العلاقات الإنسانية أو كليهما بدرجة عالية أو متوسطة أو انخفاض التركيز على العمل والعلاقات الإنسانية معا.

إن المفاهيم المتعددة للإدارة أوجدت أساليب قيادية متعددة، فبعض القادة يؤمن بانفراده بالسلطة ، دون مشاركة العاملين معه، بينما يتصف بعضهم بوعي إداري وإيمان راسخ بضرورة مشاركة العاملين في اتخاذ القرار، كما في القيادة الديمقراطية، والبعض الآخر من القادة يفوض السلطة لمرؤوسيه، ويمنحهم الحرية المطلقة التي يرونها لانجاز العمل دون تدخل أو إشراف منهم، وسوف نعرض عدة نماذج للقيادة، وهي ما يلي:

أولا- النمط الترسلي

يطلق عليها القيادة المنطلقة أو غير الموجهة أو الفوضوية، وفي هذا النموذج تكون جماعة العمل متحررة من سلطة القائد، ويقوم هذا النمط على أساس ترك القائد للدور القيادي المطلوب منه ويجعل مسار العمل يسير حسب رغبات وتوجهات وأهواء العاملين دون التدخل في ضبط العمل، والشكل التالى يوضح ذلك.



الشكل(13) نمط القيادة الترسلية

أما القائد الترسلي فيقوم بتوصيل المعلومات إلى أفراد مجموعته، ويترك لهم مطلق الحرية في التصرف دون أي تدخل منه، ولا يمارس أية سلطة على مرؤوسيه ولا يحاول أن يؤثر فيهم، وفيما يلي تحديد لأنماط السلوك التي يتصف بها هذا النمط، وكما يلي:

- يسمح للأعضاء باستخدام اجتهاداتهم الخاصة بحل مشكلاتهم.
- يعطي للأعضاء مطلق الحرية في عملهم.

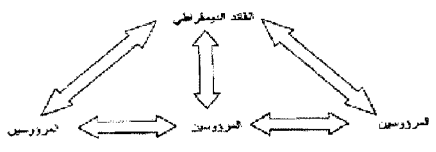
- يدع الأعضاء يؤدون عملهم كما يرونه مناسبا.
- ينفذ اقتراحات الجموعة.
- يحدد المهمة ويترك للأعضاء أمر تنفيذها.
- يهتم بالمصلحة الشخصية.
- يسمح للأعضاء بالتراخي في عملهم.
- يسمح لبعض الأعضاء باستغلال صلاحياته.

الآثار السلبية لاستخدام هذا النمط

- نمط غير مجد ونادر التطبيق، حيث يساعد على التهاون في العمل.
- التسيب ، والتذمر، والقلق من سمات المؤسسة التي يشيع فيها هذا النمط، وبروز العدوانية والتنافر بين العاملين وضعف مستوى الإنتاجية.
- يعتبر هذا النمط سلبيا وبالتالي لا يعط نمطا للقيادة، لان القيادة هي النشاط الايجابي الذي يتعاطاه القائد في تعامله مع العاملين بأسلوب محبب وصولا لغاية محددة، وفي ظل هذا النمط تسود الفردية التي يصعب قيادتها، وبالتالي توجيهها من اجل تحقيق الأهداف المنشودة.
- يشجع على التهرب من المسؤولية .
- يقلل الاهتمام بالعمل .
- يفقد القدرة على الاحتفاظ بمناخ نفسي واجتماعي ملائم في بيئة العمل.
- يعمل على تفكك مجموعة العمل .
- فقدان التعاون والافتقار إلى الضبط والتنظيم .

ثانيا- النمط الديمقراطي

يقوم هذا النمط على أساس احترام شخصية الفرد وانه غاية في ذاته، ويستند على حرية الإقناع والاقتناع وأما القرار النهائي فيكون دائما للأغلبية دون تسلط أو خوف أو إرهاب، والشكل التالي يوضح هذا النمط.



الشكل(14) نمط القيادة الديمقراطية

وتستند القيادة الديمقراطية إلى ثلاث ركائز، هي العلاقات الإنسانية، والمشاركة ، وتفويض السلطة، فالكائن الديمقراطي يتفاعل مع أفراد الجماعة ويشاركهم في اتخاذ القرارات وبعض المهام الإدارية، ويفوض كثيرا من سلطته إلى مرؤوسيه، ويباشر مهام عمله من خلال جماعة التنظيم.

أما القائد الديمقراطي فهو الذي يشجع الآخرين ويقترح البدائل والحلول ويراعي رغبات الآخرين ومطالبهم.

أشكال القيادة الديمقراطية

أ – نموذج القائد الديمقراطي الذي يتيح قدرا بسيطا من الحرية للمرؤوسين لمشاركته في صنع القرار، وذلك بطرح المشكلة التي تواجهه أمام مرؤوسيه ويطلب منهم مشاركته في إيجاد حلول متعددة، ثم يقوم باختيار الحل الذي يراه مناسبا.

ب- نموذج القائد الديمقراطي الذي يحدد المشكلة ويرسم الحدود التي يمكن اتخاذ القرار في إطارها.

ج- نموذج القائد الديمقراطي الذي يتخذ القرار بنفسه ولكنه يحرص على إثارة الحوار بتنفيذه، وإذا لقي الاستياء لديهم يعمل على تعديله.

د- نموذج القائد الديمقراطي الذي يتيح لمرؤوسيه فرصة اكبر للمشاركة في اتخاذ القرار وفي طرق تنفيذه.

و- نموذج القائد الديمقراطي الذي يترك لمرؤوسيه أمر اتخاذ القرار الذي يوافقون عليه، وهو بدوره سيقبل أي قرار يكون مقبولا ومتفقا عليه من قبل المرؤوسين.

وفيما يلي تحديد لأنماط السلوك التي يتصف بها هذا النمط، وكما يلي:

- يحافظ على روح العمل الموحد في المجموعة.
- يعمل على تماسك العمل في المجموعة متناسقا.
- يعين لأعضاء المجموعة مهمات محددة.
- يعطي الثقة للأعضاء لممارسة الاجتهادات الجيدة.
- يقنع رؤساءه بعمل ما فيه مصلحة أعضاء المجموعة.
- يعطي المجموعة فرصة كبيرة للمبادرة.
- ودود ومن السهل التفاهم معه.
- يشجع على روح المبادرة عند أعضاء المجموعة.
- يحافظ على تماسك المجموعة.
- يظهر المجموعة بمستوى جيد أمام المسؤولين.
- يسوي الخلافات عند حدوثها في المجموعة.
- يطلع أعضاء المجموعة على ما هو متوقع منهم.

- ينبه الأعضاء للتغييرات مسبقا.
- يعلق على نشاطات المجموعة.
- يحث المجموعة على إحراز تقدم أكثر مما حققه سابقا.
- يسمح للآخرين بأخذ دورهم القيادي في المجموعة.
- يعدل في تعامله مع أعضاء المجموعة.

الآثار السلبية لاستخدام هذا النمط

١-الاستخدام المفرط لأسلوب الديمقراطية في الإدارة يؤدي إلى تخلي القائد عن مهامه الأساسية، كما إن المغالاة في التفويض قد تؤدي إلى سحب البساط منه بحيث تدار الأحوال بواسطة المرؤوسين دون أن يكون له أي دور فيما يتم تنفيذه.

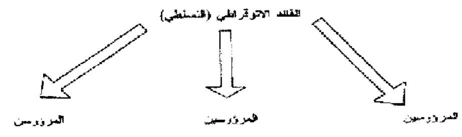
٢-إن بعض القادة قد يسيء استخدام الأسلوب الديمقراطي، وذلك لتحقيق بعض الأغراض والغايات الشخصية مما يغير في الهدف الأساسي الذي قام عليه مبدأ الديمقراطية في الإدارة.

٣-يلجأ بعض القادة إلى العمل بالأسلوب الديمقراطي من اجل المناورة أمام المرؤوسين بأنه من النوع الذي يؤمن بديمقراطية الإدارة، ولكن الواقع يختلف فقد يطلب منهم المشاركة في اتخاذ القرارات ليس للمشاركة الفعلية، ولاشك إن في ذلك أثرا سلبيا على نفسية المرؤوسين مما يزعزع الثقة بينهم.

٤-إن المبالغة في العمل بالأسلوب الديمقراطي قد تؤدي إلى الأضرار بمصالح التنظيم وبذلك يغلب القائد مصلحة وأهداف العاملين على التنظيم.

ثالثا-النمط التسلطي

يقوم هذا النمط على أساس الاستبداد بالرأي والتعصب الأعمى ويستخدم أساليب الفرض والإرغام والإرهاب والتخويف، ولا يسمح بأي نقاش أو تفاهم، والشكل التالي يوضح ذلك.



الشكل (15) نمط القيادة التسلطية

ويقسم هذا النمط إلى ثلاثة أشكال رئيسة ، هي:

أ – النمط المتشدد

هو النمط الذي يستخدم التأثيرات السلبية بدرجة كبيرة كالعقاب والتخويف، ويعطي الأوامر الصارمة التي يلتزم بها المرؤوسون.

ب- النمط الخير

هو النمط الذي يحاول أن يستخدم كثيرا من الأساليب المرتبطة بالقيادة الايجابية من خلال الثناء والشكر، وأيضا من خلال العقاب الخفيف، لكي يضمن ولاء وطاعة المرؤوسين في تنفيذ القرارات.

أما القائد التسلطي فهو يأمر مرؤوسيه بما ينبغي عليهم أن يفعلوه وكيف يعملوه ومتى؟ وأين ؟ ويكون القائد عادة منعزلا عن مجموعته لا تربطه بهم علاقة إنسانية كريمة من التعاطف والتحاب.

ونجد إن قائد هذا النمط ليس لديه فلسفة تجريبية متجددة ذات خصائص معينة، كما انه لا يدع فرصة لأي إبداع، أو مبادأة، ولا ينظر إلى الفرد كانسان له القدرة على اتخاذ القرارات، لذا فان النتائج المتوقعة غالبا لمثل هذا النموذج ألتحكمي هو ظهور ردود الفعل السيئة، وهو الأمر الذي يسبب العداوة والانقسام داخل الإدارة او المنظمة ككل.

ج-- النمط المناور(اللبق)

هو النمط الذي يجعل المرؤوسين يعتقدون إنهم اشتركوا في صنع القرار في حين انه هو الذي اتخذ القرار بنفسه.

وفيما يلي تحديد لأنماط السلوك التي يتصف بها هذا النمط، وكما يلي:

- يطلب من أعضاء المجموعة أتباع القوانين والنظم المعمول بها.
- يتصرف بدون استشارة المجموعة.
- يمانع في أعطاء حرية العمل.
- يستخدم وسائل قسرية رادعة تتمثل في تهديد المرؤوسين وتخويفهم بالعقوبات.

الأثار السلبية لاستخدام هذا النمط

- تدني الروح المعنوية للعاملين وتذمرهم وانعدام الرضا الوظيفي لديهم.
- ظهور المشاحنات بين القائد والعاملين.
- قلة ولاء العاملين للقائد وتنفيذ اوامره.
- القضاء على روح الابتكار والتميز والابداع لدى العاملين.
- يكون الاتصال مركزي من اعلى الى اسفل وبالتالي ينعدم التفاهم بينهم.
- يتبنى العاملون اقامة تنظيم منافس للقيادة غير رسمي للتخفيف من تواترهم وقلقهم النفسي، ويحدث الصراع بين التنظيمين مما يؤثر على سير العمل.
- تزايد الشكاوى والتظلمات وتعالي الاصوات والغياب ودوران العمل بين العاملين.

من الصعوبة تحقيق هذا النمط وتطبيقه لانه يحتاج للخبرة والقدرة لدى القائد كي يقوم بمهامه على اكمل وجه. والشكل التالي يوضح الفرق بين أنواع القيادة الثلاثة.

ت	النمط الترسلي	النمط الديمقراطي	النمط الأوتوقراطي
١	الحرية المطلقة للتابعين في تقرير الأنظمة ومشاركة القائد محصورة	كل الأنظمة تقرر عبر موافقة القائد والتابعين	كل الأنظمة يقررها القائد.
٢	يوفر القائد المعلومات عندما تطلب منه، ولا يهتم بمناقشة تفاصيل العمل.	تحدد خطوات العمل الرئيسة لأهداف الجماعة والقائد يقترح أكثر من بديل	خطوات الأعمال وأساليبها تحدد في كل مرة، والمراحل المستقبلية غير واضحة
٣	لا يتدخل القائد في عمل التابعين، او توزيع العمل بينهم.	التابعون أحرار في تحديد من يعملون معهم وتوزيع العمل بينهم	يوضح القائد عمل الفرد والمهام المكلف بها
٤	لا يحاول القائد الثناء على التابعين او لومهم، وقليل المشاركة في أنشطة التابعين	القائد موضوعي في الثناء او اللوم ويشجع نشاط التابعين	يعتمد القائد على نفسه في الإشادة، ويتحفظ على نشاط العاملين

الشكل (16) الفرق بين انماط القيادة الثلاثة

العوامل المؤثرة على القيادة

هناك العديد من العوامل التي تؤثر على القيادة الإدارية إيجابا أو سلبا ومنها:

- **السمات والأنماط الشخصية للقائد وسلوكه**، أي صفاته الشخصية، سواء منها الصفات الجسمية أو النفسية.
- **صفات وشخصيات المرؤوسين**، وهذه الصفات سواء منها الجسمية أو النفسية.
- **أهداف المنظمة (مكان العمل) سواء منها** الأهداف الإستراتيجية أو الأهداف قصيرة المدى.
- **نوع منظمة العمل** سواء ، من حيث حجمها أو نوع إنتاجها أو الأساليب التنظيمية وهيكلها.
- **الظروف والعوامل البيئية المحيطة بمنظمة العمل**، أي ما تمر به المنظمة من ظروف وعوامل مؤثرة سواء في بيئتها العامة أو الداخلية.

استنادا إلى ما تقدم فالقيادة لابد لها من مراعاة كافة العوامل سواء كانت الخاصة بالقائد أو أعضاء المجموعة أو الظروف والعوامل البيئية.

صفات القيادي الناجح

١- تكون نتيجة القائد هي نتيجة فريقه (العمل بروح الفريق).

٢- الوضوح في معرفة وتحديد الأهداف المطلوب إنجازها.

٣- المرونة في أوقات التغيرات الكبيرة.

٤- يمتاز القيادي الناجح بعدم اختلاق الأعذار أو لوم الآخرين.

٥- يمتاز كذلك بقدرته على أن يتبعه الأشخاص الذين يتعامل معهم طواعية.
٦- القدرة على التنازل عن الأفكار القديمة إذا توفر ما هو خير منها.
٧- يمنح المسئوليات للموظفين.
٨- يطور رؤية واضحة لمؤسسته.
٩- القائد الناجح يخبر من هم حوله ما هي قيمته، وما هي المبادئ التي ينتهجها حتى يعرفونها.
١٠- يستطيع أن ينمي اتجاه الفوز لموظفيه.
١١-يهتم بالتفاصيل ولا يترك شي للصدفة.
١٢-يطلع من هم حوله عن الجديد في مجال العمل لان كل منهم لديه الرغبة في ذلك.
١٣-يتصرف القائد الناجح كما لو أن هناك من يراقبه حتى لو لم يوجد من يراقبه.
١٤-القدرة على اتخاذ القرارات في الأوقات المناسبة.
١٥-النزاهة والصدق والثبات عند الشدائد ومواجهة المخاطر والصعوبات والشخصية المتوازنة.
١٦-يتوقع الأزمات ولديه الحلول لها مسبقاً.
١٧-التفاعل الايجابي مع جميع العاملين من اجل تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.
١٨-يصنع الظروف ولا يكون تبعاً لها .
١٩-له نظرة للمستقبل.
٢٠-القائد يستطيع أن يمارس العمل حتى مع وجود الخوف.
٢١-القائد الناجح هو من يصنع بيئة للعمل .
٢٢-القائد الناجح لا يتخذ قرارات في الأمور التي لا تحتاج للقرارات.
٢٣-يمتاز القائد الناجح بالتجديد في العمل.
٢٤-يمتاز القائد الناجح بنظرته الإستراتيجية للمستقبل لأنه يرى الصورة كاملة .
٢٥- القائد الناجح هو من يستطيع أن يتفاعل مع تغيرات الموقف ويتخذ قرارات جديدة.
٢٦-القائد الناجح يمتاز بالسرعة والمفاجأة والتركيز .
٢٧-القائد الناجح هو الذي يمدح علنا ويقيم على انفراد.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي

يؤدي الشعور السلبي للافراد كالخوف ، والغضب، والعدوانية الى استهلاك قوة هائلة من طاقة الافراد، كانخفاض الروح المعنوية، والغياب عن العمل، والشعور بالشفقة ، ويؤدي الى سد الطريق في مجال العمل التعاوني، فالعاطفة السلبية تولد طاقة سلبية في حين ان العاطفة الايجابية تخلق قوة ايجابية.

أما القائد فهو مسؤول عن فهم انفعالات الافراد وعواطفهم واثرها في سلوكهم، وان يعمل ما في وسعه على ضبط هذه الانفعالات والتحكم فيها، ومن اهم جوانب السلوك الانساني لدى

القادة، قدرتهم على اخراج ما في نفوس مرؤسيهم بالانصات اليهم، الامر الذي يولد عندهم رغبة في طاعة القائد وتقبله وفي هذا نذكر ما قاله هيرمانأنك لا تظفر باكتساب معرفة الناس ولا تجيد تعلم اسلوب هذا الاكتساب الا اذا استطعت ان تمد جسور التفاهم الفعال مع الانسان، فكثيرون يتكلمون عن مد جسور الاتصال والتفاهم، ولكن القليل يحسن هذا التفاهم والاتصال مع العاملين ان اعطاء المعلومات او التعليمات والتسلسل يمثل شارعا وحيد الاتجاه ولا يوجد الا القليل من العوامل المشتركة بين هذه العملية وبين التواصل، اذ ان التواصل يعني فيما يعنيه ان تمارس الحوار والاحاديث المتبادلة في اتجاهات متعددة، وان القدرة على التاثير في الاخرين هي المرتكز الاساسي في شخصية القائد، فلا قيمة لقيادة اكتملت فيها جميع العناصر وافتقرت الى عنصر السلوك الانساني الذي يعتبر بمثابة الروح لجسد القيادة، ولا فائدة من قائد لا يملك ناحية التاثير الانساني على الاخرين، اذ ان افكار القادة الصائبة واستراتيجاتهم الدقيقة، لا قيمة لها اذا اخفقوا في تحريك المشاعر نحو الاتجاه الصحيح الذي يؤدي الى تطبيق هذه الاستراتيجيات، وهناك العديد من الاستجابات التي يمكن للقيادة تقديمها لاعادة التوازن، ومنها:

- على القائد التعرف على ظروف الفرد وخبراته وتجاربهم قبل الحكم على السلوك الظاهري.
- يجب فهم دوافع الافراد الحقيقية من وراء السلوك الانفعالي.
- يجب تنمية العواطف والانفعالات السارة بين العاملين بتهيئة المناخ الذي تسوده روح التضحية والاخلاص والحب .
- العمل على اشراك العاملين في وضع الانظمة التي تحكم علاقات العاملين بعضهم بعضا، والشكل التالي يوضح علاقة الذكاء الانفعالي بالقيادة.

مهارات الذكاء الانفعالي	القادة ذوي الذكاء الانفعالي	القادة ذوي القصور في الذكاء الانفعالي
الوعي الذاتي (الانفعالات والمشاعر الخاصة بالذات) تعرف وفهم المرء لانفعالاته ومشاعره الشخصية.	يعرفون كيف تؤثر مشاعرهم على القرارات والسلوك والاداء	يعيشون ويتحركون فيما يعرف بالمنطقة العمياء
التعبير الانفعالي (تعبير المرء عن انفعالاته ومشاعره الشخصية بدقة وفعالية)	قادرون على بناء الثقة والفهم المتبادل مع الاخرين	يؤسسون بيئة تفاعل تتضمن ثقافة ثابتة لكنها مفتعلة بؤرتها الخوف من المواجهة
الوعي الانفعالي (وعي المرء بانفعالات ومشاعر الاخرين ويتضمن اكتشاف وفهم هذه الانفعالات والمشاعر)	قادرون على تهيئة سياق تفاعل دافعي لكل العاملين باتجاه الاندماج في العمل وبذل مجهود اضافي في انجازه	يؤسس لما يعرض مناخ عمل مفضي الى انخفاض الروح المعنوية وتعرض العاملين لما يعرف بظاهرة الاحتراق النفسي وبالتالي ارتفاع معدل دوران العمل.
التدبير والاستدلال الانفعالي هو استخدام او توظيف المعلومات الانفعالية في تسهيل صنع واتخاذ القرار	صنع واتخاذ قرارات فعالة مع ضمان تايد العاملين لها والتزامهم بتنفيذها اراديا نتيجة قدرته على تسويقها واقناعهم بها	تاسيس بيئة تفاعل قائمة على الاحساس بالانتماء نتيجة عدم المشاركة في صنع واتخاذ القرار
ادارة انفعالات ومشاعر الاخرين، تتضمن التاثير الايجابي على انفعالات ومشاعر الاخرين	تيسير الوصول الى قدر مرتفع من معدل الانتاجية مع تنشيط دافعية وهمة الاخرين ومواصلة بذل المزيد من الجهد.	انخفاض معامل الانتاجية مع شيوع مناخ عام باتجاه ضعف الروح المعنوية
الضبط الانفعالي- يتضمن قدرة المرء على ضبط انفعالاته ومشاعره الذاتية	تاسيس بيئة قائمة على الاستقرار مع التركيز على المواجهة المباشرة للمصاعب والمعوقات	ازكاء الصراعات التي يخلفونها بسبب عدم قدرتهم على ضبط الذات

الشكل 17) علاقة الذكاء الانفعالي بالقيادة

تدريب عملي:

فكر معي!

ماذا يحتاج الفرد ليطور مهارة القيادة؟.................................

ماذا يحتاج الفرد ليطور قدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي؟.......

ما دور المعلم / الأهل أثناء ممارسة الفرد لقدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي.................

ما دور المعلم / الأهل أثناء ممارسة الفرد مهارة القيادة...............

الفصل الخامس

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية

محتويات الفصل:

- المدخل إلى مفهوم المهارات الاجتماعية
- المهارات الاجتماعية وبعض المفاهيم الاخرى المرتبطة به
- أهداف المهارات الاجتماعية
- خصائص المهارات الاجتماعية
- وظائف المهارات الاجتماعية
- جوانب العجز في المهارات الاجتماعية
- اساليب اكتساب المهارات الاجتماعية
- مكونات المهارات الاجتماعية
- أنواع المهارات الاجتماعية
- الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية



الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية

المدخل إلى مفهوم المهارات الاجتماعية

إن الإنسان بطبيعته كائن اجتماعي بالفطرة، أي انه يدين بوجوده وتطوره إلى الحياة الجماعية التي عاشها منذ القدم، واستقى من تفاعله مع ضغوطاتها مقومات تطوره عبر العصور، فهو بهذا لا يستطيع العيش بمعزل عن الآخرين فهو يؤثر ويتأثر بالمجتمع الذي يعيش فيه ، ومن الجدير بالذكر إن القصاص الأكبر للإنسان هو الوحدة ، التي تمنعه من رؤية ذاته ومن التفاعل مع الآخرين، الأمر الذي يزجه في حلقة مفرغة قد تتسبب بتقهقره وضياعه، ولكي يستطيع التواصل مع أفراد مجتمعه يجب أن يتحلى الفرد بمجموعة من المهارات المستمدة من محيط المجتمع الذي يعيش فيه .

تعد المهارات الاجتماعية من العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في المجالات المختلفة، والتي تعد في حالة اتصافها بالكفاءة من ركائز التوافق النفسي على المستوى الشخصي والاجتماعي. لذا فان اكتساب الفرد للمهارات الاجتماعية يعد أمرا مهما لنموه الاجتماعي وتكيفه واندماجه في المجتمع الذي يتفاعل معه. وسنلقي الضوء على مفهوم المهارة الاجتماعية ، وكما يلي:

أولا- المهارة Skill لغويا

المهارة لغويا يرجع أصل المهارة Skill إلى الفعل 'مهر' أي حذق والاسم منه'ماهر' أي حاذق وبارع ، ويقال حاذق وبارع، ويقال فلان مهر في العلم أي حاذقا ، عالما به متقنا له، ويرجع الفعل : مهر' إلى نوع من الخيل كان يضرب بها المثل في السرعة.

المهارة في معجم مصطلحات العلوم التربوية

هي نمط متوافق ومنتظم لنشاط جسمي أو عقلي، عادة ما يتضمن عمليات استقبال وعمليات استجابة، وقد تكون المهارة حركية أو يدوية أو عقلية أو اجتماعية وفقا للجانب السائد في نمط المهارة.

- وبستر Webster ١٩٧١

هي قوة متعلمة لعمل وإنجاز شيء ما بصورة كفاءة. وهو كذلك القدرة على استعمال الفرد لمعرفته بصورة فعالة وبسهولة ، (بيسر) وبسرعة ، (حالاً).

- حسونة ١٩٩٥

هي الدقة والسهولة في أداء عمل من الأعمال بدرجة من الإتقان والسرعة مع الاقتصاد في الجهد المبذول، بأقل وقت ممكن عن طريق الفهم.

- احمد ١٩٩٨

هو تلك العمليات التي تزيد من القيام بالأداء بدرجة معقولة من السرعة والإتقان مع الاقتصاد في الجهد، وقد تكون حركية أو عقلية أو اجتماعية.

- **مكيالين Macmillan ٢٠٠٣**

هي القدرة على إنجاز شيء ما بصورة جيدة مرضية ويحدث ذلك عادة نتيجة للخبرة والتدريب.

ثانيا- اجتماعي Social

إن كلمة اجتماعي Social تطلق على التفاعل بين الأفراد والجماعات الذي يجري في سياق علائقي بالنسبة للمظاهر الطبيعية والبيولوجية أو الفيزيائية.

وتعني كلمة اجتماعي كل ما يتعلق بالعلاقات المتبادلة بين الأفراد أو الجماعات في وجود العامل الاجتماعي ، إذا تأثر السلوك حتى لو كان متعلقا بفرد واحد أو بفرد أخر أو بجماعة سواء كان هذا الفرد أو هؤلاء الأفراد موجودين من الناحية المادية أو غير موجودين.

ثالثا- المهارات الاجتماعية Skills Social

إن المهارات الاجتماعية هي تلك الأنشطة الاجتماعية التي تجعل الطفل أكثر قبولاً عند الآخرين وإن السلوك الاجتماعي في الأساس فكرة وصفية تشير أما إلى تفاعل بين فردين أو أكثر، وأما إلى تأثير كل منهما على الأخر، وقد عرفها كل من:

- **عاقل ١٩٧٦**

هي القدرة على اكتساب السمات الأساسية المطلوبة للتفاعل الاجتماعي الجيد مع الآخرين ، مثل القدرة على التفهم والصداقة والصبر وعدم الأنانية التي تساعد على تقبل الآخرين للشخص، وذلك ضمن دائرة الأسرة أولاً والمدرسة ثانياً والعمل ثالثاً ، والحياة الاجتماعية أخيراً .

- **كومبز وسلبي Combs & Slaby ١٩٧٧**

هي القدرة على التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطرق تعد مقبولة اجتماعياً أو ذات قيمة وفي الوقت ذاته تعد ذات فائدة للفرد ولمن يتعامل معه وذات فائدة للآخرين.

- **كيلي Kelly ١٩٨٢**

هي سلوكيات متعلمة يسهل التعرف إليها، ويستخدمها الأفراد في المواقف بين الأشخاص للحصول أو الحفاظ على تعزيز من بيئاتهم.

باترك Patrick ١٩٨٣

- هي القدرة على الحصول على تقبل الآخرين من خلال السلوك المقبول اجتماعيا.

- **شرستوف وكيلي Christoff & Kelly ١٩٨٥**

هي مدى واسع من القدرات السلوكية المحددة التي توظف بفعالية بين الأشخاص في المواقف المختلفة. -**كوري Correy ١٩٩٠**

إنها نوع واسع من التدريبات التي تتعامل مع إحدى القدرات بهدف التفاعل المؤثر مع الآخرين في مختلف المواقف الاجتماعية ويستلزم ذلك تطبيق عدد من الإجراءات السلوكية النفسية.

- مارتن Martin ١٩٩٠

هي القدرة التي تتكامل بالتمرين والممارسة بغض النظر عن المحتوى الخاص الذي يمكن أن توضع فيه للاستخدام.

- محمد ١٩٩٤

هي تلك العناصر من السلوك التي تمثل أهمية للشخص لكي يحافظ على التفاعل الايجابي مع الآخرين ، فهي تشمل مهارات فرعية متعددة مثل التعاون والتقليد والمشاركة والاستقلالية والصداقة والانتماء الأسري والايجابية والتفاعل، وكل عناصر السلوك التي تجعل من الفرد عنصراً فاعلاً في مجتمعه.

- منظمة الصحة العالمية ١٩٩٤

هي سلوكيات تزيد القدرة النفسية الاجتماعية وتمكن الأفراد من التعامل بفاعلية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية.

- أبو قوره ١٩٩٤

هي مجموعة السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تحقق للفرد قدراً من التفاعل الاجتماعي مع الرفاق وتؤدي إلى تقبل الرفاق له.

- موس Moos ٢٠٠٠

هي مجموعة من السلوكيات التي تم تعلمها ، ويتم استخدامها من أجل تحقيق العديد من الأهداف المتنوعة، والحصول على مصادر للتعزيز أثناء موقف بين شخصين.

المهارات الاجتماعية وبعض المفاهيم الاخرى المرتبطة به

ارتبط مصطلح المهارات الاجتماعية بعدد من المفاهيم، فقد اعتبرها البعض مرادفا لها، ومن هذه المفاهيم: مفهوم السلوك الاجتماعي ومفهوم الشخصية ومهارات الكفاءة الاجتماعية ومهارات التوكيدية.

١- السلوك الاجتماعي Social Behavior

هو إدراك الفرد انه كائن مستقل لديه القدرة على تحقيق الحاجات الاجتماعية من خلال العلاقات والتواصل مع الآخرين والمساهمة في ألوان النشاط الاجتماعي.

إن مفهوم السلوك الاجتماعي يتشكل عند الطفولة ، ويرتبط بمجموعة من النواتج في الحياة فيما بعد، والمتمثلة بالمهارات الاجتماعية فمثلا يرتبط تطوير مهارات اجتماعية معينة ارتباطا قويا بالتكيف المناسب والنجاح على الصعيدين الشخصي والتحصيلي في مجال العمل، أو في رفض الرفاق والتسرب من المدرسة والاضطرابات العقلية وانحراف الأحداث.

٢- الكفاءة الاجتماعية Social Competence

الكفاءة الاجتماعية، هي قدرة الفرد على التفاعل والتكيف مع البيئة بفاعلية، وتمكن الفرد من

التأثير في الآخرين، وتحقيق الأهداف الشخصية والمهنية من خلال تكوين علاقات مع الآخرين، لها طابع الاستمرار ، وأما مكونات الكفاءة الاجتماعية كما حددها فانج وهوجان (Vanghn&Hogan) فهي:

- العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.
- الإدراك الاجتماعي الدقيق المناسب مع العمر.
- غياب السلوكيات سيئة التكيف.

إن الفرق بين مصطلحي الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية، حيث ينظر إلى مصطلح كفاءة وحده على انه سمة عامة غير قابلة للملاحظة توجد لدى الأفراد على هيئة أداء، ولكن بدرجات متفاوتة يمكن التعبير عنها ، وتتأثر بالمتغيرات الثقافية والاجتماعية للشخص الذي يقيم الأداء، في حين يشير مصطلح المهارة إلى قدرة معينة وضرورية بأداء الوظيفة المطلوبة.

٣-الشخصية Personality

هي تنظيم متكامل دينامي للصفات الجسدية والعقلية والخلقية والاجتماعية للفرد كما تبين للآخرين من خلال عملية الأخذ والعطاء في الحياة الاجتماعية، وتضم الشخصية الدوافع الموروثة والمكتسبة والعادات والاهتمامات والعقد والعواطف والمثل والآراء والمعتقدات.

إن مفهوم الشخصية أكثر شمولا وعمومية من مفهوم المهارات الاجتماعية، حيث تتركز المهارات الاجتماعية على جوانب نوعية محددة ترتبط بموقف معين، في حين يشير مفهوم الشخصية إلى الأهداف والتفصيلات، وأما المهارات الاجتماعية فتشير إلى انجاز وتحقيق هذه الأهداف.

٤-التوكيدية Assertiveness

هي سلوك يمكن الفرد من التصرف وفقا لاهتماماته المفضلة لديه، ليجاهد دون أن يشعر بالقلق، ويكون قادرا على التعبير بصدق عن مشاعره أو ممارسة حقوقه الشخصية دون إنكار لحقوق الآخرين.

إن مفهوم المهارات الاجتماعية أكثر اتساعا من مفهوم التوكيدية لان المهارات الاجتماعية تشتمل على مهارتين رئيسيتين، هما توكيد الذات، والقدرة على إقامة علاقة وثيقة مع الآخرين.

مكونات المهارات الاجتماعية

يمكن التغلب على اختلاف المصطلحات بالتعرف على مكونات المهارات الاجتماعية، وكما يلي:

أولا- تصنيف ريجيو (Riggio, ١٩٨٩) لمكونات المهارات الاجتماعية :

يعرف ريجيو Rigyio المهارة الاجتماعية بأنها "قدرة الفرد علي التعبير الانفعالي والاجتماعي ، واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها ، ووعيه بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل ، ومهارته في ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية ، وقدرته علي لعب الدور وتحضير الذات اجتماعياً" ، ووفقاً

لتصور ريجيو فإن مهارات الاتصال اللفظيVerbal communication skills ، تتمثل في الآتي:

أ- التعبير الاجتماعي **Expressivity Social**

يُشير إلى مهارة التعبير اللفظي ، أي القدرة على الاتصال باستخدام الألفاظ وإشراك الآخرين والاشتراك معهم في الحادثات الاجتماعية والكفاءة في بدء وتوجيه الحوار، الأمر الذي يمكنهم من إقامة علاقات وصداقات متعددة .

ب- الحساسية الاجتماعية **Social Sensitivity**

تعنى القدرة على استقبال وفهم رموز الاتصال اللفظي، والمعرفة العامة بالمعايير التي تحكم السلوك الاجتماعي الملائم .

ج- الضبط الاجتماعي **Social Control**

من منظور ريجيو يعكس الحضور الاجتماعي للذات Social self – presentation مستوى مهارة الفرد في الضبط الاجتماعي .

وأما الاتصال غير اللفظي (الانفعالي) Non-Verbal-communication ، وتتمثل في :

أ- التعبير الانفعالي **Expressivity Emotional:**

هو عبارة عن مهارة الإرسال غير اللفظي حيث يعبر الأفراد على اختلافهم في كل مكان وزمان عن عدة انفعالات أساسية ، ويعبرون عنها خلال تعبيرات معينه تظهر على وجوهم ، إلا أن الأفراد يختلفون كثيراً في الدرجة التي يعبرون بها عن انفعالاتهم ومشاعرهم تلقائياً من خلال ما يظهر من تعبيرات الوجه أو نبرات الصوت، فهناك من الأشخاص من يتسم بالتلقائية والصدق في التعبير عن انفعالاته ومشاعره كما يتميز تفاعلهم مع الآخرين بلمسة من التعبير التلقائي عن الانفعالات، ويتميز هؤلاء الأشخاص عن غيرهم بالتعبير الواضح المتنوع لتعبيرات الوجه ونبرات الصوت كما أنهم يتسمون بالحيوية والحركة .ومن ناحية أخرى يذكر ريجيو Riggio عام ١٩٨٧ أن هناك من الأشخاص من لا يعبر وجوهم أو حركاتهم عما يمرون به من انفعالات، كما لا يمكنهم التعبير عن مشاعرهم بتلقائية حتى في أكثر المواقف إثارة للانفعال . مثل هؤلاء الأشخاص أكثر عرضه لمشكلات الاتصال البين شخصي .

ب- الحساسية الانفعالية **Emotional Sensitivity :**

يعبر ريجيو Riggio عام ١٩٨٧ عن هذه المهارة في عبارة "أنا أشعر بما تشعر به" وتشير إلى المهارة العامة في استقبال وفك رموز أشكال الاتصال غير اللفظي الصادرة عن الآخرين ، أو هي القدرة على الوعي الجيد بالسلوك غير اللفظي للآخرين سواء كان هذا السلوك يعبر عن انفعالاتهم ومشاعرهم أو عن اتجاهاتهم ومعتقداتهم أو عن مكانتهم ووضعهم .

ج- الضبط الانفعالي **Emotional Control :**

هو المهارة المقابلة للتعبير الانفعالي ويطلق عليه منظم حرارة الانفعال "

وهو يُشير إلى القدرة العامة على التحكم في تنظيم ما يظهر للآخرين مـن تعـبيرات انفعاليـة أو غـير لفظية ، ويتضمن الضبط الانفعالي:

- القدرة على توصيل انفعالات جزئية خلال الأدوار التي يقوم بها الفرد.
- إخفاء مشاعره خلف قناع مفترض كالضحك على نحو مناسب للنكتة، أو كظم الغيظ عند التعرض

لمواقف مؤسفة .

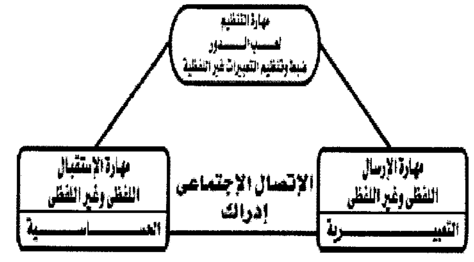
ويميل الأشخاص الذين لـديهم درجـة مرتفعـة مـن هـذه المهـارة إلى الـتحكم في مـشاعرهم الانفعالية، كما يتـضمن الـضبط الانفعـالي القـدرة علـى الـتخلص مـن المـشاعر المحزنـة باسـتخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي .

إن المهارات الاجتماعية مكون متعدد الأبعاد يتضمن ثلاث مهارات أساسية مـن وجهـة نظـر ريجيو Riggio ، في مواقف التواصل سواء كان التواصل لفظيا أو غير لفظيا هي :

١. مهـــارات الإرســـال Skills in Sending أو مـا يعرف بالتعـــبيرية Expressivity وتُشير إلى المهارة التي يتصل بها الأفراد معاً .

٢. مهـــارات في الاستقـــبال Skills in Receiving أو مـــا يعـــــرف بالحــساسية (Sensitivity) وتعبر عـن المهـارة الـتي نفـسر بهـا صـيغ أو رسـائل (Messages) التواصـل مـع الآخرين .

٣. مهـــارات التحـــكم والـضبط والتنـــظيم Skills in Regulating or Controlling أو ما يعرف بالـضبط Control وتعـبر عـن المهـارة الـتي يـصبح الأفـراد بهـا قـادرين علـى تنظـيم (Regulate) عملية التواصل في المواقف الاجتماعية، ويوضـح الـشكل التـالي المكونـات الـثلاث للمهارات الاجتماعية.



شكل رقم (18) نموذج ريجيو Riggio لمكونات مهارات الاتصال الاجتماعي

ثانيا- تصنيف بيلاك وآخرون المهارة الاجتماعية

يقسم بيلاك وآخرون المهارة الاجتماعية إلى ثلاث مكونات هي :

أ- **مهارات المحادثة :**

ان الفرد الذي لديه مهارات المحادثة هو الشخص الذي يستطيع أن يبدأ المحادثة ويستمر فيها وينهيها ، وتشمل مهارة الاستمرار في المحادثة ثلاثة عناصر هي (إلقاء الأسئلة على الآخرين – إعطاء معلومات للآخرين – الاستماع الجيد) .

ب-**المهارات التوكيدية :**

ان الفرد الذي لديه المهارات التوكيدية هو الشخص الذي يستطيع أن يعبر بحرية عما يريد ، وتقسم المهارات التوكيدية إلى نوعين هما :

١. **مهارات التوكيد الموجب** ، وهي المشاعر الايجابية نحو الآخرين مثل مهارات المجاملة من مدح وثناء على الآخرين لإنجازاتهم وما يمتلكونه من أشياء مادية ، ومهارات التعاطف وهي المشاركة الوجدانية للآخرين في مواقف الفرح والألم، وتقديم مبررات للسلوك الذي يسلكه الشخص عندما يخطئ في حق الآخرين .

٢. **مهارات التوكيد السلبي** ، وهي مشاعر الرفض والاستياء والدفاع عن النفس : مثل رفض الطلب غير المنطقي ، والاحتجاج ، وطلب سلوكيات جديدة ، والتعبير عن الغضب ، والتفاوض للوصول إلى الحل .

ج- **مهارات الإدراك الاجتماعي :**

ان الفرد الذي لديه مهارات الإدراك الاجتماعي هو الشخص الذي يستطيع أن يعرف متى وأين وكيف يصدر الاستجابات المختلفة ،وتشمل فهم الإشارات الاجتماعية، والانتباه، والتنبؤ أثناء التفاعل.

ثالثا- تصنيف ناتسون وآخرون للمهارات الاجتماعية، وعلى النحو التالي :

أ- **المبادأة بالتفاعل**

هي تعنى القدرة على بدء التعامل مع الآخرين لفظي أو غير لفظي كالتعرف عليهم أو مد يد العون لهم أو زيارتهم أو تخفيف آلامهم أو إضحاكهم.

ب-**التعبير عن المشاعر السلبية**

تعنى القدرة على التعبير عن المشاعر لفظية أو غير لفظية كاستجابة مباشره أو غير مباشرة لأنشطة وممارسات الآخرين التي لا تروق لهم .

ج- **الضبط الاجتماعي الانفعالي**

تعنى القدرة على التروي وضبط الانفعالات في مواقف التفاعل مع الآخرين وذلك في سبيل الحفاظ على روابطه الاجتماعية .

د- التعبير عن المشاعر الإيجابية

تعنى القدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة من خلال تعبير الرضا عن الآخرين ومجاملتهم ، ومشاركتهم الحديث .

رابعا- تصنيف بيدل واخرون Bedel ,& et.al للمهارات الاجتماعية ،ويشمل:

١-أشكال التعبير Expressive Features، وتضم:

أولا- السلوك اللفظي Verbal Behavior، ويشمل على:

- محتوى الكلام.
- طريقة الكلام من حيث:

أ- نبرة الكلام.

ب- السرعة في الكلام.

ثانيا- السلوك غير اللفظي Non- Verbal Behavior ، ويشمل على:

- المسافة بين الشخصيتين.
- التعبيرات الحركية.
- الاتصال بالعين.
- تعبيرات الوجه.

١-أشكال الاستقبال Receptive Features ، وتضم:

- ضبط التفاعلات.
- الانتباه.
- استيعاب الرسالة سواء كانت لفظية أو غير لفظية.
- معرفة عوامل السياق والعرف والأخلاق.

٣-المخزون الخاص من المهارات Special Repertoires ، وتضم:

- المهارات التوكيدية.
- مهارة إجراء محادثة مع الجنس الآخر.
- مهارة إجراء مقابلة في مجال الوظيفة.

٤-العوامل المساعدة ، وتضم:

١-العوامل المعرفية، وتضم ما يأتي:

أ- الأهداف.

ب-التوقعات.

ج-الأفكار.

٢-عوامل انفعالية وتضم:
- الخوف.
- القلق.
- الغضب.
- الحزن.

خامسا- تصنيف موريسون (Morreson, 1981) للمهارات الاجتماعية يتضمن ثلاث مكونات رئيسة، هي:

١-**المكونات التعبيرية**، وتتضمن:
- محتوى الحديث.
- المهارات اللغوية من حيث حجم، وسرعة، ونغمة، وطبقة الصوت.
- المهارات غير اللفظية من حيث الحركة الجسمية والاتصال بالعين وتعبيرات الوجه.

٢- **العناصر الاستقبالية** ، وتتضمن:
- الانتباه.
- الفهم اللفظي وغير اللفظي. لمحتوى الحديث.
- إدراك المعايير الثقافية أثناء الحديث مع الآخرين.

٢-**الاتزان التفاعلي**، ويتضمن:
- توقيت الاستجابة.
- نمط الحديث بالدور.
- التدعيم الاجتماعي.

سادسا- تصنيف ميرل (Merrel ,1993) ، ويتضمن المكونات الآتية:
- التفاعل الاجتماعي.
- الاستقلال الاجتماعي.
- التعاون الاجتماعي.
- الضبط الذاتي.
- المهارات البين – شخصية.
- المهارات الاجتماعية المدرسية.

أهداف المهارات الاجتماعية

يجمع الباحثون على إن للمهارات الاجتماعية العديد من الأهداف، التي يمكن إجمالها في الآتي:

١- تحقيق التعارف والتقارب بين الناس.
٢- بناء جسور الثقة المؤدية إلى الحوار والنقاش وحل الخلافات.
٣- إشباع الحاجات والتعلم والمتعة والمساعدة.

خصائص المهارات الاجتماعية

المهارات الاجتماعية هي سلوكيات ملاحظة يمكن قياسها يستخدمها الفرد أثناء تفاعله مع الآخرين ، وهناك عدة خصائص أساسية مميزه لمفهوم المهارات الاجتماعية أهمها، ما يلي :

أ- يشتمل مفهوم المهارة الاجتماعية على البراعة Proficiency والكفاءة Competence والخبرة في أداء الفرد لنشاطاته الاجتماعية، ومختلف أشكال تفاعلاته مع الآخرين .

ب- العنصر الجوهري في أي مهارة اجتماعية هو القدرة على تحقيق نتيجة فعالة في الاختيارات من أجل الوصول إلى هدف مرغوب .

ج- تشتمل المهارات الاجتماعية على قدرة الفرد على الضبط المعرفي لسلوكه .

د-يهدف الفرد من وراء سلوكه الحصول على التدعيم الاجتماعي من البيئة التي يعيش فيها بالشكل الذي يحقق له التوافق النفسي والاجتماعي .

وظائف المهارات الاجتماعية

المهارات الاجتماعية هي مجموعة من السلوكيات التي تعلمها الفرد من البيئة والتي تمكنه من التكيف مع المجتمع لتجنبه الاستجابات المؤدية إلى العقوبة أو النبذ من الآخرين كما تدفعه على إدراك حاجات ورغبات وانطباعات الآخرين بدقة. وهي مجموعة من الاستجابات التي تحقق قدراً من التفاعل الناتج مع البيئة سواء في المجتمع أو الأسرة أو في المدرسة أو مع الرفاق أو حتى مع الغرباء وتؤدي إلى تحقيق أهدافه التي يقبلها المجتمع، وللمهارات الاجتماعية وظائف هي:

١- **التعلم والتثقيف** – وتتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات والمعتقدات والاتجاهات مما يؤدي إلى فهم أفضل للعالم والناس والذات.

٢- **التوجيه**- التأثير في اتجاهات الآخرين وسلوكهم ومواقفهم، كتأثير الوالدين والمعلمين في الأطفال.

٣- **اللعب والتسلية والترفيه**- لمنح الحياة توازنا يخفف من ثقل الجدية كالتحدث حول النشاطات والقصص والنكات.

٤- **المساعدة**- كالإرشاد والمواساة والنصح.

جوانب العجز في المهارات الاجتماعية

يصنف جريشام (Gresham,1986) جوانب العجز في المهارات الاجتماعية إلى:

١-عجز في المهارة الاجتماعية

إن بعض الأفراد ليس لديهم المهارات اللازمة للتفاعل مع زملائهم فلا يستطيعون الاستمرار في الحديث مع زملائهم أو توجيه تحية لهم.

٢-عجز في أداء المهارة الاجتماعية

إن بعض الأفراد لديهم محتوى جيد من المهارات الاجتماعية ، لكنهم لا يستطيعون أن

يمارسوها عند المستوى المطلوب في حياتهم الاجتماعية،ويرجع ذلك إلى نقص الحافز أو انعدام فرصة أداء السلوك بشكل مستمر.

٣-عجز في الضبط الذاتي المرتبط بالمهارة الاجتماعية

إن بعض الأطفال لا توجد لديهم مهارات اجتماعية معينة تناسب مواقف معينة لان الاستجابة الانفعالية تمنعهم من اكتساب المهارات الملائمة للمواقف، ومن الاستجابات الانفعالية التي تعيق تنمية المهارات الملائمة للمواقف، ومنها القلق والخوف.

٤-قصور في الضبط الذاتي عند أداء المهارة الاجتماعية

إن بعض الأطفال لديهم المهارة الاجتماعية ،ولكنهم لا يؤدون المهارة بسبب الاستجابة الصادرة عن الإشارات الانفعالية ومشكلات الضبط السابقة واللاحقة.

اساليب اكتساب المهارات الاجتماعية

تبدو أهمية المهارات الاجتماعية فى العصر الذي يتسم بالثورة التكنولوجية والانفجار المعرفي، في اكتساب الأفراد التواؤم والتكيف مع هذه المستحدثات، حيث ينبغي أن يتعلموا الأنظمة التي يعيش الناس بمقتضاها، ويحترمونها ويقدرونها، وأن يسلكوا الطرق والعادات والقوانين التي يتبعها المجتمع، وهناك عدة اساليب تستخدم لاكتساب المهارات الاجتماعية ويمكن تصنيفها في ثلاثة مستويات، هي:

- **اساليب بدنية-** مثل التدريب على الاسترخاء والتحكم في الجوانب غير اللفظية.
- **اساليب معرفية-** مثل التدريب على الحوار الداخلي والايجابي وتغيير المعتقدات اللامنطقية.
- **اساليب سلوكية** - مثل تمثيل الدور والاقتداء وإعادة السلوك والتلقين والتدعيم، والشكل التالي يوضح اساليب اكتساب المهارات الاجتماعية.

ت	الأسلوب	الاستراتيجيات المستخدمة	التعريف	الغرض
١	اساليب بدنية	التدريب على الاستجابة البدنية	التدريب على الاستجابة البدنية الملائمة للحالة الانفعالية والموقف الاجتماعي بما في ذلك نبرات الصوت والتقاء العيون وتعبيرات الوجه والحركة	الإقناع الفاعلية الاجتماعية خلق انطباع جيد ومتحمس الثقة بالنفس إعطاء أوامر أو توجيهات التدريب على اتخاذ القرار
		التعمية والإرباك	إظهار الموافقة على ما يوجه لك من اتهامات مع إبداء	عندما يكون الطرف المقابل من النوع اللحوح الذي

			الاستعداد لتغيير سلوكك عندما يظهر الطرف الأخر ما يستحق ذلك	يكثر من الإدانة واللوم والنقد
		التلون الانفعالي	التدريب على الانفعالات المختلفة والمتعارضة بما فيها المعارضة والهجوم وتقبل المدح وإظهار الود وتأكيد الأنا	تكوين علاقات اجتماعية إنهاء المواقف الاجتماعية التخلص من القلق الاجتماعي ضبط النفس تحقيق مكاسب متبادلة
٢	اساليب معرفية	نطق المشاعر	هوالتعبير المعتمد والتلقائي عن الانفعالات بكلمات صريحة ومنطوقة	التعود على التلقائية تشجيع الآخرين على تكوين علاقات ناجحة التحرر من القلق الاجتماعي
		التأكيد السلبي	الاعتراف بالخطأ عندما تقوم بفعل يستحق اللوم	تصحيح الخطأ إقامة علاقة طيبة مع الرؤساء والمقربين من الأصدقاء والمقربين
		التساؤل السلبي	الاستجابة لانتقادات الآخرين بالسؤال عن الانتقادات والأخطاء التي ترتكب مع أبداء الاستعداد للتعبير	التقليل من الضغوط أو الصراعات الأسرية حل الصراعات الاجتماعية
٣	اساليب سلوكية	تجريد غضب الآخرين من قوتهم	تجاهل محتوى الرسالة أو السلوك الغاضب والتركيز على طريقة الشخص الانفعالية في الحديث	تجنب التعامل مع أشخاص انفعاليين ضبط النفس إيقاف سلوك عدواني خارجي
		لعب الدور	التدريب على أداء دور أو سلوك جديد	تخفيف القلق الاجتماعي المناقشات العامة أعطاء أوامر مواجهة الفشل والإحباط تجنب الاندفاع
		التجاهل	تجاهل الاستجابة المعارضة مع	التدريب على ضبط النفس

			الاستمرار في التعبير عن السلوك أو الفكرة التي بدأتها واستئناف التعبير عنها بالرغم من المعارضة والمقاطعة	الإصرار على تحقيق الهدف

الشكل (19) اساليب اكتساب المهارات الاجتماعية

أنواع المهارات الاجتماعية

لقد قام علماء التربية وعلم النفس بإجراء دراسات تربوية ونفسية عديدة للتوصل إلى مهارات لابد من تعليمها، وتتمثل المهارات الاجتماعية، في :

- مهارات اجتماعية مبتدئة مثل (الإصغاء أو الاستماع ، البدء في الحوار، تشكيل الحوار طرح السؤال) .
- مهارات اجتماعية متقدمة مثل (طلب المساعدة ، الاندماج مع الآخرين، إعطاء التوجيهات) .
- مهارات لازمة للتعامل مع المشاعر مثل (اعرف مشاعرك ، فهم مشاعر الآخرين) .
- مهارات تشكل بدائل للحالة العدائية عند المراهقين مثل (طلب الإذن، المشاركة، المناقشة) .
- مهارات لازمة للتعامل مع الضغط والإجهاد مثل (تقديم الشكوى، التعامل مع الأفراح) .
- مهارات التخطيط مثل (التقرير لعمل شيء، تحديد سبب المشكلة، وضع هدف) .

أما موس (Moos,2000) فقدم أنواع أخرى للمهارات الاجتماعية تتمثل في :

- مهارات اجتماعية تساعد على بدء وتسهيل العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها بين الأشخاص مثل (تكوين صداقات ، والعلاقات المتجانسة مع الأسر والتي تمثل مكافأة في حد ذاتها) .
- مهارات اجتماعية تشجع وتدعم الالتزام بالعلاقات الهامة أو النظم الاجتماعية الهامة والشعور بالرضا من ذلك ، مثل (التواصل الإيجابي، ومهارات حل الصراعات في نطاق العمل الجماعي أو دخل الأسرة).
- مهارات اجتماعية تساعد في الوقاية من تهميش الآخرين لحقوق المراهق أو تعوق التعزيز ، مثل (القدرة على الإصرار أو الرفض) .
- مهارات اجتماعية تؤدى إلى التعزيز وتقلل من التغذية الراجعة السلبية لأنها ترتبط بالمعايير والتوقعات الثقافية المرتبطة بالسلوك الاجتماعي .

وقدم هايز (Hayes,1994) أنواع اخرى للمهارات الاجتماعية، تتمثل في :

- المهارة في إدراك تعبيرات الوجه والدلالات اللفظية .
- المهارة في فهم اللغة والأعراف الاجتماعية .
- المهارة في المتابعة اللفظية .

- المهارة في تقديم المساعدات للآخرين وتلقي ما يبدون من ملاحظات .
- المهارة في استرجاع المعلومات .
- المهارة في إدراك البيئة المحيطة .
- المهارات التنظيمية .

أن المهارات الاجتماعية تتنوع حسب الأشخاص واحتياجاتهم، وقد تم تصنيف المهارات الاجتماعية إلى مهارات أسرية وعامة ووظيفية والشكل التالي يوضح ذلك.

مهارات أسرية	مهارات عامة	مهارات وظيفية
مشاعر الغيرة	التحية	معرفة حدود الأدوار
كلمات الحب والمحبة	تقديم المساعدة وطلبها	التعامل مع الرؤساء
النظرة الايجابية للمرأة	المحافظة على استمرار العلاقات مع الآخرين	الالتزام بالعمل وإنهاؤه
تقديم الهدايا	الاستجابة للمزاح	احترام العمل والعاملين
إشعار الطرف الأخر بالدفء والحنان	إظهار روح رياضية عند اللعب	الاستجابة للفشل رفع الشكوى
استخدام المدح بدل النقد		حل المشكلات
		الاستئذان

الشكل (20) أنواع المهارات الاجتماعية.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية

المهارات الاجتماعية هي سلوكيات متعلمة يسهل التعرف عليها ويستخدمها الأفراد في المواقف بين الأشخاص للحصول أو الحفاظ على تعزيزات في بيئاتهم، وتجعل الفرد أكثر قبولا عند الآخرين.

ويشير كولمان (Golman,1995) إلى المهارات الاجتماعية بأنها الصداقة ذات الهدف المحدد التي تسمح باستثمار الذكاء الانفعالي في العمل، ويتفق مع ديفيد (David,1979) بأنها الكفاءة السلوكية في المواقف الاجتماعية.

وأما فرانسيس وفيلب (Francis&Philp,1982) فيرى بأنها الأساليب التي يرتبط أو يتفاعل من خلالها الآخرين وتعد ضرورية للتعامل والتوافق مع الآخرين مثل احترام حقوق ومشاعر الآخرين أو القدرة على مساعدة الآخرين والمشاركة معهم فإذا لم تتمكن من السيطرة على انفعالاتنا فإننا لن نكون مؤثرين في علاقاتنا مع الآخرين، ويذكر كولمان سائق حافلة ودود يرحب بالركاب وينتظرهم ويودعهم ويجيب عن تساؤلاتهم، بينما ارتسم على وجوه الركاب المزاج الكئيب

فلم تكن تلقى تحيته وداً إلا من قليل منهم. ولكن مع تقدم الحافلة ببطء في مسيرها واستمرار السائق بتحية الركاب والتعليق على ما تمر عليه الحافلة من أسواق، ودور سينما.. حدث تحول بطيء وسحري داخل الحافلة، ومع الوقت انتقلت عدوى ابتهاجه بما يتمتع به من إمكانات ثرية إلى الركاب، ونزل كل فرد في محطته وقد خلع عن وجهه ذلك القناع المتجهم الذي صعد به، وعندما كان السائق يودع كلاً منهم كان الرد يأتيه بابتسامة جميلة.

وعلى الرغم من وجود الكثير من المهارات الاجتماعية المختلفة الا إن المراجعة الدقيقة للبحوث الأخيرة (Golman,1995) تقترح أهمية التالي:

١- الإدراك الاجتماعي – فهم الآخرين كخطوة أولى للتفاعل الفعال

نظرا لوجود أشخاص آخرين يلعبون دورا أساسيا في حياتنا اليومية فأننا في الغالب نسعى إلى الحصول على فهم دقيق لسماتهم ودوافعهم ونواياهم وهي عملية وصفها علماء النفس الاجتماعيين بالإدراك الاجتماعي.

٢-إدارة الانطباعات

إن ثمة حقيقة أساسية في حياتنا الاجتماعية مفادها إن معظم الناس يرغبون بتكوين انطباعات محببة عنهم لدى الآخرين ولتحقيق هذا الهدف فان الأفراد غالبا ما يحاولون إدارة الانطباعات بإتباع اساليب وتكتيكات متبادلة ما بين الفرد والآخرين من اجل خلق انطباعات جيدة ومحببة لدى الآخرين، فالأشخاص الذين يتمكنون من أداء هذه المهمة بفعالية قد يحصلون على مفاهيم هامة لدى الكثير من المواقف فعلى سبيل المثال لقد وجد إن النجاح في إدارة الانطباعات يؤثر في تقويمات الأداء ومن ثم يؤثر في المكافآت ويطلق على إدارة الانطباع التعزيز الذاتي – Self Enhancement أي الجهود التي يبذلها الفرد لزيادة وتحسين مظهره لدى الآخرين إي الجهود المبذولة لجعل الشخص المستهدف يشعر بالرضا والارتياح ، وتتألف اساليب التعزيز الذاتي من :

- الجهود الرامية إلى تزيين المظهر الجسمي للفرد عن طريق ملابسه ومظهره الشخصي.
- استخدام المعدات اللازمة مثل النظارات وأدوات التدخين.
- وصف الشخص بتسميات ايجابية.

وتتألف السمات الاخرى لتعزيز الآخرين بالثناء على الأشخاص المستهدفين في سماتهم وتفاعلهم وانجازاتهم والتعبير عن اتفاقهم في الرأي مع وجهات نظر الأشخاص المستهدفين فيبدون اهتمامهم لهم وينجزون ما يطلب منهم ويقدمون نصيحة لهم ويعبرون عن محبتهم بطريقة غير لفظية مثل احتكاك رموش العين والابتسام، وتقترح البحوث إن مثل هذه الأساليب حينما يبالغون في استعمالها فان بالإمكان أن تكون ناجحة إلى حد كبير في منح المحبة للشخص الذي يستخدمها.

استنادا إلى ما تقدم فالذكاء الانفعالي هو مجموعة من القدرات والمهارات الاجتماعية والانفعالية والشخصية التي تؤثر على قدرة الفرد على النجاح في مواجهة الضغوط البيئية و حل

المشكلات والتعامل مع الضغوط دون فقدان التحكم، وبما إن الفرد في أمس الحاجة اليوم لامتلاك مهارات الذكاء الانفعالي وإتقانها من اجل تكيف أفضل مع اساليب الحياة والتطور التكنولوجي، فمفهوم الذكاء الانفعالي يقدم عنصرا مفيدا لتحديد العوامل التي تؤدي دورا مهما في نجاح الشخص على صعيد حياته، وتعد المهارات الاجتماعية مكون أساسي من مكونات الذكاء الانفعالي وكما أشار إليها جولمان المتمثلة بالقدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناضجة ومسؤولة وناجحة، وان الشخص الذي يمتلك مهارات الذكاء الانفعالي يكون أكثر قدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة ومواجهة المواقف الاجتماعية بما تتضمنه من مواقف.

تدريب عملي:

فكر معي

ماذا يحتاج الفرد ليطور مفهوم المهارات الاجتماعية ؟

....

ماذا يحتاج الفرد ليطور قدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي؟

....

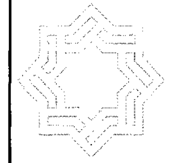
ما دور المعلم / الأهل أثناء ممارسة الفرد لقدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي؟

....

ما دور المعلم / الأهل لتنمية مفهوم المهارات الاجتماعية ؟

....

الفصل السادس



الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية الذات



الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية الذات

نظرية التعلم الاجتماعي

تُعَد نظرية التعلم الاجتماعي من النظريات التي أسهمت أسهاما عظيما في نموذج التعلم المباشر ولقد وضعها في الأصل جون دولار J.Dollard ونيل ميلرN. Miller في الثلاثينات والأربعينات محاولين استخدام ميكانزمات الملاحظة و التعزيز البديل لشرح الأنماط السلوكية والاجتماعية المختلفة كالعدوان والتعاون وأما باندورا وأعوانه فيما بعد فقد بدأوا في توسيع الإطار ليشمل تعلم المهارات الأكاديمية والمفاهيم.

إذ ظهرت هذه النظرية على يد جماعة من السلوكيين، وعلى رأسهم باندورا(Bandura) عرفوا باسم أصحاب النظرية الاجتماعية في التعلم لتأكيدهم على الدور الذي تلعبه الملاحظة والنماذج والقدوة والخبرات المتنوعة وعمليات التحكم في السلوك.

وقد أطلقت العديد من التسميات على هذه النظرية منها (النمذجة , المحاكاة والملاحظة, والتعلم الاجتماعي) ، حيث يتركز التعلم بالنموذج في الأساس بملاحظة الشخص لسلوك الآخر، ثم القدرة على القيام بالسلوك الملاحظ أو ببعض منه، وقد تؤدي عملية ملاحظة سلوك النموذج إلى تسهيل ظهور السلوكيات التي تقع في حصيلة الملاحظة السلوكية، والتي تعلمها بشكل مسبق، الا انه لا يستخدمها، فالطفل الذي تعلم السلوك التعاوني ولم يمارسه، يمكن أن يؤديه عندما يلاحظ بعض الأطفال منهمكين في سلوك تعاوني .

وتعرف هذه النظرية باسم التعلم بالملاحظة والمحاكاة Learning by Observing & Modeling، ويوجد هناك نمطان رئيسان في التعلم بالملاحظة، يشير النمط الأول إلى إن التعلم بالملاحظة يحدث من خلال الخبرات الإبدالية Vicarious experiences ، فمثلا عندما نرى إن الآخرين قد تم مكافأتهم أو عقابهم لنشاطات معينة ومن ثم نعدل من سلوكنا كما لو إننا تلقينا تلك التوابع بأنفسنا. وفي النمط الثاني من التعلم بالملاحظة، يحاكي الملاحظ سلوك النموذج حتى لو لم يتلق النموذج أي تعزيز أو عقاب في أثناء مشاهدة الملاحظ له، وغالباً ما يعرض النموذج شيئاً يرغب الملاحظ في تعلمه، ويتوقع حصوله على التعزيز بعد إتقانه .

وتوجد أربع خطوات في عملية التعلم هي ملاحظة الآخرين، تذكر السلوك الملاحظ، استرجاع ما لوحظ و تعديل السلوك القدوة في ضوء التغذية الراجعة وترى هذه النظرية أن التأمل الذي يقوم به الطفل في استجابته للمثير، فيحلله في ضوء خبراته السابقة ومستوى أدائه المعرفي وقيمة المثير نفسه بالنسبة له قبل أن يستجيب له، وقد حدد باندورا ثلاث فرضيات رئيسة للتعلم بالملاحظة هي :-

أولا- الكثير من التعلم الإنساني معـرفي: إن الإنـسان لديـه القـدرة علـى اكتـساب التمثيـل الرمزي أو المعرفي الذي يتضمن الـنظم اللغويـة أو الـصور الذهنيـة و الرمـوز الموسـيقية والعدديـة، وتتوقف قيمة هذا التمثيل في سلوك الإنسان على المطابقة الوثيقـة بـين النظـام الرمـزي والأحـداث الخارجية.

ثانيا- احد المصادر الرئيسة للتعلم الإنساني هو نتائج الاستجابات : عندما تحدث استجابة ما فأنها تؤدي إلى نتيجة ما ايجابية، أو سلبية أو محايدة تمارس تأثيراتها في رصيد السلوك عند الفرد.

ثالثا-التعلم يتم عن طريق الملاحظة: يكتسب الطفل الكثير من السلوك الإنساني عـن طريـق مراقبة ما يفعله الآخرون مثل القيم و الاتجاهات والميول والخبرة والكـثير مـن الانفعـالات، ويقـترح باندورا أن ملاحظة سلوك الآخرين ينتج ثلاثة أنواع من التعلم، هي :

١- **تعلـــم سلوك جديد-** يتمثل ذلـك فـــي تعلـم سـلوك أو مهـــارة جـــديدة ليـست في حصيلة الفرد السلوكية . مثل تعلم الطفل كيف يمـشي .

٢- **كـــف أو تحرير سلوك** - مثل عقاب الطالب أمام الطلاب الآخرين لقيامـــــه بـسلوك الغش قد يشكل رادعاً للطلبة الآخرين .

٣- تسهيـــل ظهور سلوك - إن ملاحظـة الأفراد لسلوك الآخرين ربما يؤدي إلى تـسهيـــل ظهور مثل هذه السلوكيات المتعلمـــة لديـهم، الا إنهم لا يستخدمـونها بـسبب النـسيان أو عـدم الحاجـــة لها بحيث يتـكرر استخدام مثل هذه السلوكيات لاحقـــاً فـــي المـــواقف المشابهة .

كما يؤكد باندورا من خلال التعلم بالملاحظة أو التعلم بالأنموذج على وجـود أربـع حلقـات متتالية في عملية التعلم هي :

١-الأنتباه و الأكتساب Attention and Acquisition

إن الأنتباه إلى الأنموذج هو أول شرط في عملية التعلم القـائم علـى الملاحظـة ، فـلا يمكـن أن يكون هناك تعلم دون انتباه، ويرى بانـدورا أن هنـاك مـتغيرين يـؤثران علـى هـذه العمليـة، همـا: خصائص الملاحظ و خصائص الأنموذج.

٢-الترميـز و الاحتفـاظ و عمليـات الاسـتبقاء Coding and Retention and Processing

يعتمد التعلم بالملاحظـة اعتمـادا رئيـسيا علـى نظـامين مـن الأنظمـة التمثيليـة همـا : النظـام التصوري (Imaginal) و النظام اللفظـي (Verbal) حيـث يبقـى الـسلوك في حالـة تخـــــيل، والملاحظون الذين يقومون بترميز الأنشطة المنمذجة يتعلمون ويحتفظون بالسلوك بطريقة أفـضل مـن هؤلاء الذين يقومون بالملاحظة وهم منشغلوا الذهن بأمور أخرى.

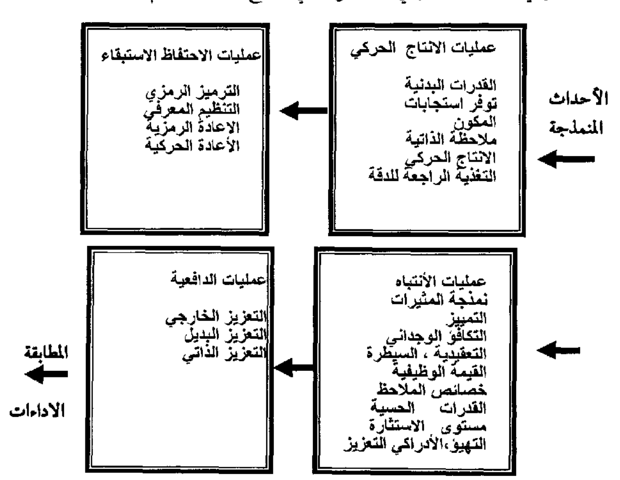
٣- الأداء الحركي Performance

يتمثل بتحويل الرموز إلى سلوك خارجي فعلي فلابد من أداء الحركات وتسلم التغذية الراجعة (Feedback) لتعديل المهارات و صقلها في ضوء استجابات الآخرين.

٤- الدافعية Motivation

تعد الدوافع من جملة القوى التي تهيئ السلوك إلى الحركة و تبعث الطاقة فيه، وهذه الدوافع يمكن الاستدلال عليها من السلوك ذاته (منصور،١٩٧٧: ١٠٩) ولابد من توافر الظروف المناسبة حتى يتمكن الفرد من أداء الاستجابة المكتسبة ومن هذه الظروف وجود الدافع الملائم الذي يقود إلى الأداء المناسب فضلا عن أنه يؤثر على عملية الاحتفاظ والتذكر والتدوين .

يتم تمثيل السلوك المكتسب و تقليده من خلال ملاحظة الآخرين إذا ما تم تعزيزه أو عندما تتم معاقبة السلوك ، لذا فإن عوامل الدافعية الرئيسة يجري حدوثها بفعل المكافأة والتعزيز، فإن الظرف الملائم لاكتساب سلوك معين لشخص ما ، يحدث عندما يتم تعزيز سلوكه و بخلاف ذلك تجري معاقبته مما يؤدي إلى الكف السلوكي، والشكل التالي يوضح عمليات التعلم بالملاحظة.



الشكل(21) عمليات التعلم بالملاحظة

يشير باندورا إلى أن الطفل بتقليده الأنموذج يتبع نوعين من التقليد هما :

١- التقليد المعتمد المتكافئ Matched Dependent- فيه يتم تقليد الطفل لسلوك الأبوين ، ويتبنى الطفل أطباع والديه ويلعب الأدوار التي يلعبها والديه.

٢- الاستنساخ Copying- فيه يستنسخ الطفل سلوكه من سلوك الشخص الملاحظ وهنا يتعلم الفرد بموجبه نمذجة سلوكه حسب سلوك شخص آخر ويعرف إن تصرفه هذا هو استنساخ مقبول لتصرف الأنموذج، و يمكن تقسيم التعلم بالنمذجة إلى :

أ- -التعلم بالأنموذج الحسي (الحي)

يتم ذلك من خلال ما يلاحظ المتعلم أنموذجا حيا أمامه و يحدث عادة في المواقف الاجتماعية في اكتساب القيم و العادات.

ب-التعلم بالأنموذج اللفظي

يتم هذا النوع من التعلم عندما تحل الكلمات محل خبرات الأنموذج وتتمثل قيام الأنموذج بتقديم الإشارات اللفظية، وقد ينتجها الملاحظ نفسه.

ت-التعلم بالأنموذج الحي مقابل التعلم بالأنموذج الرمزي.

يكون على أساس حضور أو غياب الأنموذج و يشتمل على التعلم الرمزي مثل أشياء من قبيل التلفزيون أو السينما أو الكتب أو أي مصدر ينتج سلوكا يمكن محاكاته. وقدم باندورا مجموعة من الخصائص التي يؤدي توافرها إلى أن تكون الانموذجات أقدر على جذب الانتباه، ومن هذه الخصائص :

- أن يتمتع الأنموذج بالجاذبية .
- أن يتمتع الأنموذج بالدفء .
- أن يتمتع الأنموذج بعملية ضبط وتوزيع المكافآت على الأفراد.
- أن يتمتع الأنموذج بالقوة.
- أن يتمتع الأنموذج بالمكانة الاجتماعية العالية .
- ان الأنموذج الحي ادعى إلى التقليد من الأنموذج الكارتوني .
- ان يترتب على نتائج سلوك (الأنموذج) تعزيز.
- التشابه في الجنس بين الأنموذج والملاحظ .

إن وجود أفراد ينمذجون سلوكهم على وفق سلوك الانموذجات لا تعُد سبباً كافياً إلى تقليد الأنموذج بل من الضروري أن يحمل الفرد الملاحظ معتقدات تساعده على انتقاء الأنموذج التي سينمذج سلوكه على وفقها.

الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية والاجتماعية

تمثل نظرية التعلم بالملاحظة حلقة الوصل بين النظريات السلوكية والمعرفية لتأكيدها على دور العمليات المعرفية التي تتوسط بين المثيروالاستجابة فبالرغم من إن عملية التعلم هي بمثابة تشكيل الارتباطات بين المثيرات والاستجابات المختلفة والتي يمكن أن تقوى أو تضعف تبعاً لعوامل التعزيز والعقاب، الا إن هذه الارتباطات لا تتشكل على نحو آلي وإنما تتدخل الأفكار والتوقعات

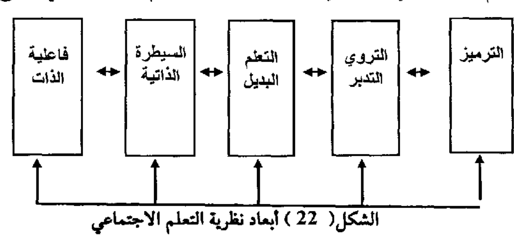
والاعتقادات في تكوين هذه الارتباطات، وفيما يلي، الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية والاجتماعية، كما يلي:

- إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما إنها موجه عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي كالتنبؤ أو التوقع، وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.
- يتعلم الفرد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة، التي ليس من الممكن اكتسابها عن طريق الممارسة.
- يمتلك الفرد القدرة على عمل الرموز ، التي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال، والاختيار لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج، والاتصال بالأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.
- يمتلك الفرد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية التي تؤثر على السلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقيمون سلوكهم بناء على هذه المعايير، وهذا يمكنهم من بناء حافز ذاتي ويرشد السلوك.
- يمتلك الفرد القدرة على التأمل الذاتي والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية، وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في السلوك.
- إن قدرات الفرد هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية والعصبية المعقدة التي تتفاعل مع بعضها لتحديد السلوك ولتزويده بالمرونة اللازمة.
- تتفاعل الأحداث البيئية والعوامل الداخلية مع السلوك بطريقة متبادلة، فالأفراد يستجيبون معرفيا وانفعاليا وسلوكيا إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية فيمارسون التحكم في سلوكهم الذاتي.

فاعلية الذات في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي

لقد أيدت أبحاث باندورا (Bandura) في نظرية التعلم الاجتماعي فكرته القائلة باستطاعة الناس تعلّم السلوك الجديد بمشاهدة الآخرين يقومون بممارسة هذا السلوك في موقف اجتماعي، ومن ثم محاكاة سلوكهم. وللنظرية الاجتماعية المعرفية خمسة أبعاد تساعد على تحليل تباين سلوك الأفراد في مواقف متشابهة، هذه الأبعاد هي (الترميز Symbolizing، والتروي Forethought، والتعلم البديل Vicarious Learning، والسيطرة الذاتية Self Control، وفاعلية الذات Self Efficacy). فللأفراد القدرة على استعمال الرموز التي تمكنهم من الاستجابة لبيئتهم، ومن خلال استعمال الرموز فإنهم يحولون الخبرات المرئية إلى نماذج تعمل على توجيه سلوكهم، ويستعمل الأفراد التروي و التدبر في أمورهم للتخمين ولوضع الخطط لسلوكهم ومن ثم توجيه أفعالهم،

وتحدث جميع أشكال التعلم تقريباً بصورة بديلة أي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين وملاحظة النتائج المترتبة على سلوكهم، إذ أن التعلم بالملاحظة يمكنهم من الحصول على معلومات دقيقة من دون أن يضطروا إلى أداء هذه السلوكيات من خلال المحاولة والخطأ. وتحدث السيطرة الذاتية حينما يتم تعلم السلوك الجديد على الرغم من عدم وجود ضغط خارجي للقيام به. أما فاعلية الذات فهي تشير إلى تقييم الأفراد لقدراتهم في أداء مهام معينة، وبذل الجهود في ذلك، وإنها تؤثر في اختيار الناس للمهام والوقت الذي يقضونه في محاولة البحث عن أهدافهم، والشكل التالي يوضح ذلك.



الشكل(22) أبعاد نظرية التعلم الاجتماعي

مفهوم فاعلية الذات

يرى سيرفون وبيك (Cervone &Peake,1986) ان معتقدات الافراد حول فاعلية الذات تحدد مستوى الدافعية وينعكس ذلك على الجهود التي يبذولونه في اعمالهم، وكذلك على المدة التي يستطيعون من خلالها الصمود في مواجهة العقبات والمشكلات، كما انه كلما زادت ثقة الفرد في فاعلية الذات زاد المجهود والاصرار على تخطي العقبات، فعندما يواجه الفرد موقف ما يكون لديه شكوك في قدراته الذاتية فهذا يقلل من مجهوده، مما يؤثر على محاولة حل المشكلات بطريقة ناجحة، ولمفهوم الفاعلية الذات تعاريف متعددة، نذكر منها:

- **تعريف باندورا Bandura 1977**

هي مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته فى التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدى الصعاب، ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها.

- **تعريف كيرتش Kirsch ١٩٨٥**

هي ثقة الشخص في قدراته على انجاز السلوك بعيدا عن شروط التعزيز.

- **تعريف سايرز واخرون Sayers & et.al ١٩٨٧**

هي مجموعة التوقعات العامة التي يمتلكها الشخص والتي تقوم على الخبرة الماضية وتؤثر على توقعات النجاح في المواقف الجديدة، لأنها تعمم في مواقف أخرى.

- **تعريف جيست وميتشرل Gist&Mitchell ١٩٩٢**

إن أحكام الذات تتضمن أحكام الأفراد على مدى قدرتهم على انجاز مهمة محددة، كما تشمل الحكم على التغييرات التي تطرأ على فاعلية الذات أثناء اكتساب الفرد للمعلومات والقيام بالتجارب بالإضافة إلى العوامل الدافعية التي تحرك السلوك بطريقة مباشرة.

- **تعريف صالح ١٩٩٣**

إنها الإدراك الذاتي لقدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في أي موقف معين وتوقعاته عن كيفية الأداء الحسن وكمية الجهد والنشاط والمثابرة المطلوبة عند تعامله مع المواقف والتنبؤ بمدى النجاح في تحقيق ذلك السلوك.

- **تعريف هالينان ودانيهير Hallinan &Dannaher ١٩٩٤**

هي اعتقادات الافراد في قدرتهم على الاداء في مجالات معينة وعلى احراز الاهداف وانجاز السلوك.

- **تعريف فسيل Vasil ١٩٩٦**

هي ادراك الفرد لقدراته على اداء سلوك ما بنجاح، والذي يستمد ويصاغ من خلال الخبرات الاجتماعية.

- **تعريف ميرفي Murphy ١٩٩٧**

هي ميكانزيم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة، واستخدامه لامكانيته المعرفية، ومهارته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة وتعكس ثقة الفرد وقدرته على النجاح في الاداء.

- **تعريف باندورا, Bandura 1994**

هي اعتقادات الناس حول إمكاناتهم لإنتاج المستويات المحددة للأداء التي تمارس تأثيراً في الأحداث المؤثرة في حياتهم .

- **تعريف سشوارزر Schwurzer 1998**

هي توقعات النتيجة النهائية المتحققة من إدراك النتائج المحتملة على نشاط الفرد وتشير إلى السيطرة على النشاط الشخصي للفرد أو قوته.

- **تعريف مادكس Maddux 1998**

هي اعتقاد الفرد بقابليته العامة على عمل الأشياء التي ستوصله إلى ما يريده في الحياة.

- **تعريف ريكار Regehr 2000**

هي عملية معرفية عاملة تحدث توقعات يتمكن الفرد بموجبها من حل المشكلات ومواجهة التحديات الجديدة .

- **تعريف الشعراوي ٢٠٠٠**

هي مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقداته حول قدراته على القيام بسلوكيات معينة ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب ومدى مثابرته للانجاز ويتضمن هذا المفهوم القدرة على التحكم في ضغوط الحياة وتجنب المواقف التقليدية والصمود أمام خبرات الفشل والمثابرة للانجاز.

- **تعريف مافيز Mavies 2001**

هي حكم شخصي للفرد حول قدراته في أداء مهمة معينة بنجاح.

- **تعريف الألوسي ٢٠٠١**

هي أحكام الفرد بخصوص قدراته الذاتية الناتجة من المحصلة الكلية لخبرات النجاح والفشل في حياته بشأن مبادرته للقيام بسلوك معين وبالجهد الذي يبذله في ذلك السلوك وبمثابرته عليه رغم المعوقات في مواقف الحياة .

- **تعريف العدل ٢٠٠١**

هي ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون الاعتماد على المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل.

استنادا إلى ما تقدم فان الباحثة تعرف الفاعلية الذاتية هي اعتقادات الفرد في قدراته الذاتية الناتجة من خبرات النجاح والفشل لإنتاج مهمة معينة.

مفهوم فاعلية الذات والمفاهيم القريبة منه

ويرى بايارس (Pagars,1996) إن هناك الكثير من الخلط بين مصطلح فاعلية الذات ومفهوم الذات وتقدير الذات وتحقيق الذات، فهناك الكثير من الباحثين من يستعمل هذه المصطلحات كمترادفات لمفهوم الفاعلية الذاتية ، واخرون يصفونها على انه شكل معمم لفاعلية الذات وفيما يلي توضيح ذلك:

إن الذات هي مفهوم افتراضي شامل يتضمن جميع الأفكار والمشاعر عند الفرد التي تعبر عن خصائصه الجسمية والعقلية والشخصية، وهي تشمل معتقداته وقيمه كما تشمل خبراته السابقة وطموحاته المستقبلية، وأما فاعلية الذات هي عبارة عن تقييم محدد السياق للكفاءة في أداء مهمة محددة والحكم على مقدرة الفرد على أداء سلوكيات محددة في مواقف معينة. والشكل التالي يوضح الفرق بين فاعلية الذات ومفهوم الذات.

ت	فاعلية الذات	مفهوم الذات
١	تهتم بالاعتقاد في القابلية الشخصية، فهي أحكام الفرد على قدرته على أداء المهام المعطاة.	يحتوي على الأحكام والمشاعر حول ما تستحقه الذات من تقدير فيما يتعلق بهذا الأداء.
٢	أحكام فاعلية الذات ترتبط بإحكام الفرد على قدراته الشخصية.	أحكام الذات تعتمد على كيفية تقييم الثقافة السائدة في المجتمع للخصائص التي يمتلكها الفرد وحكمها للقواعد السلوكية المسموح بها.
٣	أحكام فاعلية الذات ترتبط بمهام محددة داخل ميدان محدد.	أحكام مفهوم الذات ترتبط بميدان محدد وليس بمهام محددة، وان الأحكام اقل حساسية للتأثر بالاختلافات.
٤	فاعلية الذات العالية يكون لديها احتمال اكبر أن تؤدي إلى هذا التنبؤ.	مفهوم الذات يتكون من خلال نجاح الفرد في تحقيق مطالبه، ولا يؤدي بالضرورة إلى التنبؤ الجيد بنوعية الانجاز في المهام المعطاة.

الشكل (23) الفرق بين فاعلية الذات ومفهوم الذات

أما تحقيق الذات هو حاجة تدفع الفرد إلى توظيف إمكاناته وترجمتها إلى حقيقة واقعة ويرتبط بذلك التحصيل والانجاز والتعبير عن الذات ولذلك فان تحقيق الفرد لذاته يشعره بالأمن والفاعلية وان عجز الفرد عن تحقيق ذاته باستخدام قدراته وإمكاناته يشعره بالنقص والدونية وخيبة الأمل مما يعرضه للقلق والتشاؤم، في حين إن فاعلية الذات تمثل عنصرا كبيرا في العمليات الدافعية وان مستوى فاعلية الذات يمكن أن يحسن أو يعوق دافعية الفرد للتعلم الذاتي، فالأفراد مع ارتفاع معتقداتهم عن الفاعلية يختارون المهام الأكثر تحديا، ويبذلون جهدا كبيرا في أعمالهم ويقاومون الفشل ويضعون لأنفسهم أهدافا للتحدي ويلتزمون بها.

أما تقدير الذات هو اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة نحو نفسه. ويهتم بالجوانب الوجدانية والمعرفية، في حين إن فاعلية الذات فهي غالبا ما تهتم بالجوانب المعرفية وان المفهومان فاعلية الذات وتقدير الذات يعدان بعدان هامان لمفهوم الذات لأنهما يساهمان في صياغة مفهوم الفرد عن نفسه

مكونات فاعلية الذات

١-**المبادرة** : قدرة الفرد على تحقيق مستوى معين من الانجاز والتحكم بالأحداث.

٢-**الجهد**: هي الطاقة المبذولة والمتمثلة بالسلوك الحركي واللفظي للفرد للقيام بالمبادرة.

٣-**المثابرة على الجهد لتحقيق المبادرة**:هي التصدي للعوائق التي تعترض الجهد الذي يبذله الفرد في أدائه للمبادرة ومقدار تكيفه لمطالب البيئة التي تواجهه.

توقعات فاعلية الذات

يؤكد باندورا وجود نوعين من التوقعات، ولكل منهما تأثيراته القوية على السلوك ، هما:

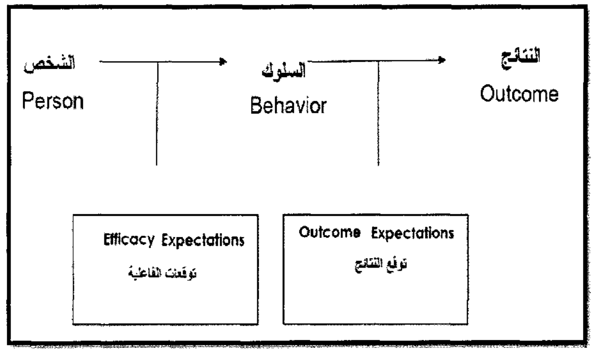
أ- **التوقعات المرتبطة بفاعلية الذات**- تتعلق هذه التوقعات بادراك الفرد بقدرته على القيام باداء سلوك محدد، وهذه التوقعات يمكنها ان تساعد على تمكن الفرد من تحديد ما اذا كان قادرا على القيام بسلوك معين ام لا في مهمة معينة، وتحدد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك، وان يحدد إلى اي حد يمكن لسلوكه ان يتغلب على العوائق الموجودة في هذه المهمة.

ب-**التوقعات الخاصة بالنتائج** – وتعني إن النتائج يمكن أن تنتج من الانخراط في سلوك معين، وتأخذ التوقعات الايجابية كبواعث للسلوك، في حين تعمل التوقعات السلبية كعوائق للسلوك وكالتالي:

- **الآثار البدنية والسلبية التي ترافق السلوك**، وتتضمن الخبرات الحسية السارة، والألم ، وعدم الراحة الجسدية.

- **الآثار الاجتماعية الايجابية والسلبية** – فالآثار الايجابية تشمل التفاعل الاجتماعي مع الآخرين كتعبيرات الانتباه، والموافقة، والتقدير الاجتماعي، والتعويض المادي، ومنح السلطة، أما الآثار السلبية فتشمل عدم الاهتمام والرفض الاجتماعي والنقد والحرمان من المزايا وإيقاع العقوبات.

ت-**ردود الفعل الايجابي والسلبي للتقييم الذاتي لسلوك الفرد**، فتوقع التقدير الاجتماعي ، والإطراء، والكرم، والرضا الشخصي يؤدي إلى أداء متفوق، في حين إن توقع خيبة أمل الآخرين وفقدان الدعم ونقد الذات يقدم مستوى ضعيف من الأداء. والشكل الأتي يوضح العلاقة بين النوعين:

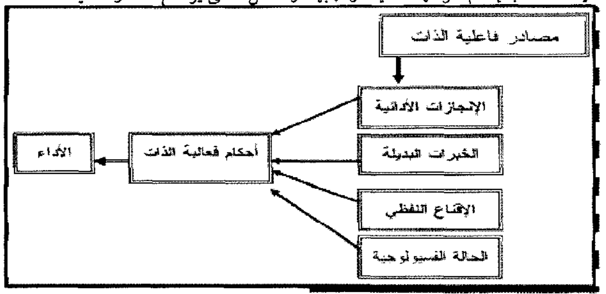


الشكل(24) العلاقة بين النتائج والسلوك

مصادر فاعلية الذات (Sources of Self –Efficacy)

إن فاعلية الذات هي ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة وتستخدم وفقا للإمكانيات المعرفية والمهارات الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في أداء المهمة.

إذ تنبع توقعات فاعلية الذات حسب تحليل نظرية التعلم الاجتماعي من أربعة مصادر رئيسة للمعلومات هي: إنجازات الأداء Performance Accomplishments، والخبرة البديلة Vicarious Experience، والإقناع اللفظي Verbal Persuasion، والاستثارة الانفعالية Emotional Arousal. وتُعد هذه مصادر المعلومات التي يستند إليها الفرد في إصدار أحكام فاعليته المتعلقة بالإقدام نحو مهمة معينة أو تجنبها، والشكل التالي يوضح مصادر فاعلية الذات.



الشكل(25) مصادر فاعلية الذات

فيما يلي تفصيل ذلك:

١- انجازات الأداء Performance Experience

تعني خبرات وتجارب الفرد الشخصية الناجحة أو الفاشلة . وبما أن إنجازات الأداء كما يرى باندورا (Bandura) المصدر الأكثر تأثيراً لدى الفرد لأنها تعتمد على خبرات الإتقان الشخصية وتعمل حالات النجاح على زيادة توقعات فاعلية الذات، أما الإخفاقات المتكررة فتعمل على التقليل من ذلك .

إن تأثير الإخفاق على فاعلية الذات يعتمد جزئيا على الوقت والشكل الكلي للخبرات، وأما التعزيز فيقود إلى التعميم في المواقف الاخرى، ولو كان الناس يمرون بالنجاح في جميع المهام بسهولة ويتوقعون حصول نتائج سريعة فإن من السهل على هؤلاء أن يثبط الفشل من عزيمتهم فالإحساس المرن بالفاعلية يستلزم وجود خبرة في التغلب على العقبات، من خلال المثابرة في بذل الجهود،

وتؤدي بعض النكسات والمصاعب في أداء الأفراد غرضاً نافعاً يتمثل في تدريب الأفراد المتكسين في أن النجاح يستلزم جهداً متواصلاً.

إن الإنجازات الأدائية يمكن نقلها بعدة طرق من خلال النمذجة المشتركة حيث تعمل على تعزيز الإحساس بالفعالية الذاتية لدى الفرد ويؤكد باندورا إن تغير فاعلية الذات من خلال الانجازات الأدائية يعتمد على القدرات الذاتية السابقة وصعوبة المهمة المدركة ومقدار الجهد المبذول وحجم المساعدات الخارجية، بالإضافة إلى الظروف التي تحيط بالأداء والتوقيت الزمني للنجاحات والإخفاقات ،ويرتبط بهذا الأسلوب الذي يتم فيه تنظيم وبناء الخبرات.

يضيف باندورا (١٩٨٨) أن الأشخاص الذين لديهم إحساس منخفض بفعالية الذات يبتعدون عن المهام الصعبة ويتجهون إلى إدراكها كتهديدات شخصية ويمتلكون قدرة ضعيفة فى تحقيق أهدافهم، والأداء بنجاح لديهم يتوقف على العقبات التي تواجههم حيث يعزون الإخفاق إلى نقص قدراتهم وضعف جهودهم فى المواقف الصعبة مما يؤخر استرداد الإحساس بفعالية الذات عقب الإخفاق ، وعلى العكس الأشخاص الذين لديهم إحساس مرتفع بفعالية الذات يقتربون من المهام الصعبة كتحدي وترتفع جهودهم فى المواقف الصعبة ولديهم سرعة فى استرداد الإحساس بفعالية الذات عقب الإخفاق، ويؤكد كذلك على وجود علاقة سببية بين الثقة بفعالية الذات والإنجازات الأدائية فالمستويات المرتفعة من فعالية الذات تلازم المستويات المرتفعة من الإنجازات الأدائية.

وترى ويليامز (Williams) إن الأفراد الذين يعتمدون على انجازاتهم الأدائية للحكم على فاعليتهم الذاتية، فأنهم يستخدمون مصادر أخرى للمعلومات، كمهارات الحكم الذاتي والتي تختلف عن الانجازات السابقة، وعندما يقع التناقض تصبح فاعلية الذات أفضل منبع للانجازات المستقبلية.

٢-الخبرات البديلة Vicarious Experience

يشير هذا المصدر إلى الخبرات غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد ، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيدة أو المركزة والرغبة فى التحسن والمثابرة مع المجهود، ويطلق على هذا المصدر "التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين" وتعني النمذجة أو الاقتداء بالأنموذج أو التعلم بالملاحظة، إذ أن مشاهدة الآخرين وهم يتعاملون مع التهديدات وفي النهاية، ينجحون في التعامل معها وفي التغلب عليها من شانه أن يخلق التوقعات لدى الملاحظين من أنهم سيكونون قادرين على تحقيق بعض التحسن في الأداء شريطة أن يكثفوا من جهودهم وأن يتواصلوا في بذلها، كما أن ملاحظة الآخرين وهم يبذلون جهود كبيرة في مهمة معينة، ومن ثم يفشلون في أدائها. تعمل على التقليل من أحكام الملاحظين حول فاعليتهم وتقوض من جهودهم. فالأفراد الذين يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير فعاليتهم الخاصة ويتأثر أثر النمذجة في فاعلية الذات المدركة بشكل كبير بالتشابه المدرك لدى

الفرد بالنماذج التي يلاحظها، فكلما ازداد التشابه المدرك بين الفرد والأنموذج ازدادت قناعة الفرد بنجاحه أو فشله حسب وجود الأنموذج من حوله، أما إذا كان الأنموذج مختلف جداً عن الفرد الملاحظ فإنه لن يتأثر كثيراً بالنتائج التي يحققها.

أن المدى المحدد لاستقرار وعى الفرد بفعاليته الذاتية من خلال ممارسته للخبرات أو تحقيقه للإنجازات يتوقف على المحددات التالية :

- فكرته السابقة عن إمكاناته وقدراته ومعلوماته .
- إدراك الفرد لمدى صعوبة المهمة أو المشكلة أو الموقف.
- الجهد الذاتي النشط الموجه.
- حجم أو كم المساعدات الخارجية التي يتلقاها الفرد .
- الظروف التي خلالها يتم الأداء أو الإنجاز
- الخبرات المباشرة السابقة للنجاح أو الفشل .
- أسلوب بناء الخبرة أو الوعي بها وإعادة تشكيلها فى الذاكرة
- الأبنية القائمة للمعرفة والمهارة الذاتيتين والخصائص التي تميزها.

٣- الإقناع اللفظي (الكلامي) Verbal Persuasion

يقصد به الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والاقتناع بها من قبل الفرد أو معلومات تأتى للفرد لفظياً عن طريق الآخرين مما قد يكسبه نوعاً من الترغيب فى الأداء أو الفعل ، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة.

فالإقناع اللفظي هو مصدر أضعف من خبرات الأداء الشخصي والخبرات البديلة، إلا أن بإمكان الأشخاص الذين يقومون بعملية الإقناع أن يلعبوا الدور الهام في تطوير اعتقادات الذات لدى الآخرين من خلال الأحكام اللفظية التي يزودنهم بها حول إمكاناتهم. وينبغي عدم الخلط بين الإقناع الفعّال والثناء والمديح الخاوي، إذ أن فاعلية الذات المستحدثة بهذه الطريقة المفتقرة إلى أساس حقيقي من الخبرات والتجارب تكون أغلب الظن ضعيفة؛ فالأشخاص المقنعون يجب أن يمارسوا الإقناع من خلال استثمار إمكانات الفرد الحقيقية في الوقت الذي يضمنوا فيه إحراز النجاح المتوقع.

إن الإقناع اللفظي فى ظل الظروف السليمة يتمكن من رفع فعالية الذات، ولكي يتحقق ذلك ينبغي أن يؤمن الفرد بالشخص القائم بالإقناع والنصائح، أوالتحذيرات التي تصدر عن شخص موثوق به لما لها من تأثير أكبر فى فعالية الذات عن تلك التي تصدر عن شخص غير موثوق به وأن يكون النشاط الذي ينصح الفرد بأدائه فى حصيلة هذا الفرد السلوكية على نحو واقعي وذلك أنه لا يوجد إقناع لفظي يستطيع أن يغير حكم شخص على فعاليته وقدرته على القيام بعمل يستحيل أداؤه فى ظل مقتضيات الموقف الفعلي.

٤-الحالة النفسية والفسيولوجية Psychological and Physiological state

تمثل الحالة النفسية والفسيولوجية المصدر الأخير للحكم على فعالية الذات، وتشير إلى العوامل الداخلية التي تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا ، وذلك مع الأخذ فى الاعتبار بعض العوامل الأخرى مثل القدرة المدركة للنموذج، والذات، وصعوبة المهمة، والجهود الذي يحتاجه الفرد، والمساعدة التي يمكن أن يحتاجها للأداء .

أن البنية الفسيولوجية والانفعالية أو الوجدانية تؤثر تأثيراً عاماً على الفعالية الذاتية للفرد ، وعلى مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية المعرفية ، والحسية العصبية لدى الفرد، ويرجع ذلك لثلاثة أساليب رئيسية من شأنها زيادة أو تفعيل إدراكات الفعالية الذاتية وهى : تعزيز أو زيادة أو تنشيط البنية البدنية أو الصحية، وتخفيض مستويات الضغوط والنزعات أو الميول الانفعالية السالبة ، وتصحيح التفسيرات الخاطئة للحالات التي تعترى الجسم.

إن معظم الناس تعلموا الحكم على ذواتهم من خلال تنفيذ عمل معين في ضوء الاستثارة الانفعالية، فالاستثارة الانفعالية تتمثل بالاسترخاء والتغذية المرتدة والعزو، ويشير باندورا (١٩٧٧) إلى أن القلق عامل مؤثر فى فعالية الذات، والعلاقة بينهما عكسية ، كما أن قوة الانفعال غالباً ما تخفض درجة الفعالية الذاتية، وان معلومات الاستثارة الانفعالية ترتبط بعدة متغيرات،هي:

١- مستوى الاستثارة- فالاستثارة الانفعالية ترتبط في بعض المواقف بتزايد الأداء.

٢- الدافعية المدركة للاستثارة الانفعالية- فإذا عرف الفرد إن الخوف أمر واقعي فان هذا الخوف قد يرفع من فاعلية الشخص، ولكن عندما يكون الخوف مرضيا فان الاستثارة الانفعالية تميل إلى خفض الفاعلية الذاتية.

٣- طبيعة العمل- إن الاستثارة الانفعالية قد تيسر النجاح للأعمال البسيطة وان الأنشطة المعقدة تميل إلى خفض الفاعلية الذاتية.

استنادا إلى ما تقدم فانه كلما كانت المصادر موثوق بها كلما زاد التغير فى إدراك الفرد لذاته كإنسان قادر على السيطرة على حل المشكلات ، وهكذا فإن المعلومات المبنية على الأداء الفعلي للفرد من شأنها أن تكون أكثر تأثيراً للفعالية الذاتية من المعلومات القائمة على الإقناع من خلال الطرق الخاصة بالتفسير المنطقي للمشكلات أو المقترحات.

أبعاد فاعلية الذات Dimensions of Self –Efficacy

يرى شيرر(Chere ,1982) إن فاعلية الذات هي مجموعة من التوقعات العامة التي يمتلكها الشخص والتي تقوم على الخبرة الماضية، والتي تؤثر على توقعات النجاح في المواقف الجديدة، بمعنى آخر إن فاعلية الذات العامة هي فاعلية الذات لمهمة محددة والتي تعمم إلى مواقف أخرى، وقد حدد باندورا (Bandura,1977) ثلاثة أبعاد تتغير فاعلية الذات تبعا لها، وهذه الأبعاد، هي:

أولا- قدر الفاعلية Magnitude

يقصد به مستوى قوة دوافع الفــرد لـلأداء فـى المجـالات والمواقـف المختلفـة، ويختلـف هـذا المستوى تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف ويبدو قدر الفعالية بصورة أوضح عندما تكـون المهـام مرتبـة وفقاً لمستوى الـصعوبـة والاخـتلاف بـين الأفـراد فـى تـوقعات الفعاليـة، ويمكـن تحديـدها بالمهـام البسـيطة المتشابهة، ومتوسـطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شـاق فى معظمها، ومع ارتفاع مستوى فعالية الذات لدى بعض الأفراد فأنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجـع الـسبب فى ذلك إلى تدنى مستوى الخبرة، والمعلومات السابقة .

أن قدر الفعالية لدى الأفراد يتباين بتباين عوامل عديدة أهمها : مـستوى الإبـداع أو المهـارة ، ومدى تحمل الإجهاد، ومستوى الدقة، والإنتاجية، ومدى تحمل الضغوط، والضبط الذاتي المطلوب، ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات الفرد تقديره لذاته بأن لديه قدر مـن الفعاليـة يمكنـه مـن أداء مـا يوكل إليه أو يكلف به دائماً وليس أحيانا.

ثانيا- العمومية Generality

يشير هذا البعد إلى انتقال فعالية الذات من موقف ما إلى مواقف مشابهة ، فالفرد يمكنه النجـاح فى أداء مهام مقارنة بنجاحه فى أداء أعمال ومهام مشابهة للمواقـف التي يتعرضون لها.

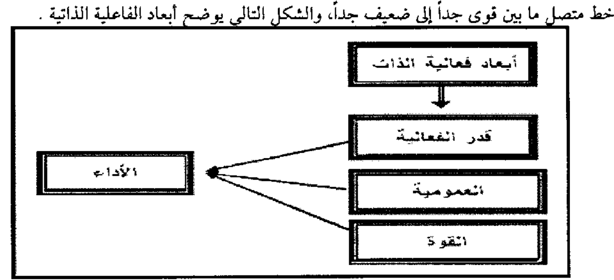
ان درجة العمومية تتباين ما بين اللامحدودية والتي تعبر عن أعلى درجات العمومية والمحدوديـة الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة، وتختلف درجة العمومية باختلاف المحـددات التالية:

- درجة تماثل الأنشطة .
- وسائل التعبير عن الإمكانية "سلوكية – معرفية – انفعالية".
- الخصائص الكيفية للمواقف ومنها خصائص الشخص أو الموقف محور السلوك.
- التفسيرات الوصفية للمواقف.

ثالثا- القوة أو الشدة Strength

إن قوة الشعور بالفاعلية الشخصية تعبر عن المثـابرة في العمـل وبـذل جهـد أكثـر في مواجهـة الخبرات الشاقة، فإن المعتقدات الضعيفة عن الفعالية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظـه (مثـل ملاحظة فرد يفشل فى أداء مهمة مـا، أو يكـون أداؤه ضـعيفاً فيهـا)، أمـا المعتقـدات المرتفعـة عـن الفعالية الذاتية فإنها تمكنه من المثابرة في العمل وبذل جهد اكبر في مواجهة الخبرات الـشاقة، ولكـن الأفراد مع قوة الاعتقاد بفعالية ذواتهـم يثـابرون فـى مواجهـة الأداء الـضعيف، ولهـذا فقـد يحـصل طالبان على درجات ضعيفة فى مادة ما ، أحدهما أكثر قـدرة على مواجهة الموقـف "فعاليـة الـذات لديه مرتفعة" والآخر أقل قدرة "فعالية الذات لديه منخفضة".

وتتحدد قوة فعالية الذات لدى الفرد فى ضوء خبراته السابقة، ومدى ملاءمتها للموقف، ويشير هذا البعد أيضاً إلى عمق الإحساس بالفعالية الذاتية، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس، ويتدرج بعد القوة أو الشدة على خط متصل ما بين قوى جداً إلى ضعيف جداً، والشكل التالي يوضح أبعاد الفاعلية الذاتية .



الشكل (26) أبعاد الفاعلية الذاتية

خصائص الأفراد ذو الفاعلية الذاتية

هناك خصائص عامة يتصف بها الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية، وكما يلي:

١- ثقة الفرد في النجاح في أداء عمل ما.
٢- مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وإمكاناته ومشاعره.
٣- وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أم عقلية أم نفسية بالإضافة إلى توافر الدافعية في المواقف.
٤- توقعات الفرد للأداء في المستقبل.
٥- إنها لا تركز على المهارات التي يمتلكها الفرد، ولكن أيضا على حكم الفرد على ما يستطيع أداؤه مع ما يتوافر لديه من مهارات
٦- هي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي، فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما يستطيع انجازه وإنها نتاج للقدرة الشخصية.
٧- تنمو فاعلية الذات من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.
٨- ترتبط فاعلية الذات بالتوقع والتنبؤ .
٩- تتحدد فاعلية الذات بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف ، وكمية الجهد، والمثابرة الفرد.

١٠-إن فاعلية الذات ليست مجرد إدراك أو توقع فقط، ولكنها تترجم إلى بذل جهد وتحقيق نتائج مرغوب فيها، والشكل التالي يوضح الفرق بين الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية العالية والمنخفضة

ت	الأفراد ذو الفعالية الذاتية المرتفعة يتميز بمستوى عال من	الأفراد ذو الفعالية الذاتية المنخفضة يتميز بمستوى عال من
١	الثقة بالنفس	الخجل
٢	تحمل المسؤولية	التركيز على النتائج الفاشلة
٣	المهارات الاجتماعية	الاستسلام بسرعة
٤	الطموح	الطموح المنخفض
٥	المثابرة	الإجهاد والاكتئاب
٦	التفاؤل	الاحباط
٧	التخطيط للمستقبل	الانشغال بالفشل

الشكل (27) الفرق بين ذوي الفاعلية الذاتية العالية والمنخفضة

أنواع فاعلية الذات

يرى باندورا إن فاعلية الذات هي إحكام الأفراد على قدراتهم لتنظيم وانجاز بعض الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء وللفاعلية الذاتية أنواع، هي:

أولا- الفاعلية القومية Population –Efficacy

ترتبط الفاعلية القومية بإحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها، كما تعمل على إكسابهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد، ومثال ذلك انتشار التكنولوجيا الحديثة.

ثانيا- الفاعلية الجماعية Collective –Efficacy

هي مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المطلوب منها، وان جذور فاعلية الجماعة تكمن في فاعلية أفراد الجماعة، وان الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير، ومثال ذلك فريق كرة القدم إذا كان يؤمن في قدراته ومقدرته على الفوز لفريق منافس فيصبح لديه بذلك فاعلية جماعية مرتفعة والعكس صحيح.

ثالثا- فاعلية الذات العامة Generalized Self –Efficacy

هي قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج ايجابية ومرغوبة في موقف معين، والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأفراد، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بالجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به.

رابعا- فاعلية الذات الخاصة Specific Self –Efficacy

هي أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة معينة في نشاط محدد، مثل معرفة

العمليات الحسابية في الرياضيات.

يرى شنك Schunk,1987 ان الفاعلية الذاتية تؤدي الى بذل جهد كبير في سبيل انجاز السلوك.

خامسا-- فاعلية الذات الأكاديمية Academic Self –Efficacy

هي إدراك الفرد لقدرته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، وهي تتأثر بعدد من المتغيرات منها حجم الفصل الدراسي والعمر الدارسي ومستوى الاستعداد الأكاديمي .

ويرى نوريش (Norwich,1987) إن الفاعلية الذاتية ذات اثر بالغ في الأداء المدرسي بمجالاته المختلفة الا انه يرتبط بعوامل أخرى هي ظروف الأداء، وصعوبة المهمة، والاستثارة.

التحليل التطوري لفاعلية الذات

يرى باندورا إن الفترات المختلفة للحياة تقدم أنماطا للكفاءة المطلوبة من اجل الأداء الناجح، وتشكل المعتقدات حول فاعلية الذات مصدرا مؤثرا خلال دورة حياة الفرد، وفيما يلي أهم التطورات التي تؤثر في فاعلية الذات، وهي:

١- نشأة الشعور بالسيادة الشخصية

يتكون الشعور بالفاعلية الذاتية في الطفولة المبكرة من خلال إدراك الطفل أنه مقبول وينال استحسان الآخرين لاسيما الوالدين، إن القبول والاستحسان من قبل الوالدين يجعلان الأبناء يشعرون بالقيمة والكفاية والاقتدار، فإذا صاحب القبول والقيمة والكفاية والاقتدار تشجيعاً من الوالدين على المبادأة والاستكشاف يتكون لدى الأبناء شعوراً بالفاعلية الذاتية، ويستمر هذا الشعور في مرحلة المراهقة والشباب، متجلياً في المواجهة الناجحة للمشكلات والضغوط.

كما يساهم اكتساب الطفل للغة، ومعاملة الأسرة للطفل كشخصية مستقلة في نشأة الشعور بالسيادة الشخصية.

٢-الاسرة

تعد الاسرة المؤسسة الاجتماعية الاولى التي يستقي منها الفرد هويته الذاتية وانتماءه للاخرين مع اشباع حاجاته الى الامن والطمانينة من خلال علاقاته مع افراد اسرته وما يتخللها من روابط الحب والعاطفة والحماية مكتسبا الشعور بقيمته وذاته فتتبلور شخصيته، فهي تعد المؤثر الاول سلبا اوايجابا على نمو الفاعلية الذاتية لدى الابناء.

ان الوالدين الذين يستجيبان لسلوك اطفالهما والذين يجدان فرصا للافعال المتسمة بحرية الحركة من اجل الاستكشاف، يشجعان الاطفال على ان يجربوا الانشطة الجديدة يعملان على تسهيل تطوير فاعلية الذات لدى اطفالهما، حيث ترتبط نمو فاعلية الذات لدى الاطفال بالقدرة على انجاز المهام وادراك التاثيرات الهادفة.

٣-الرفاق

يستطيع الطفل من خلال علاقته بالاقران زيادة معرفته الذاتية بقدراته، وتتاثر الفاعلية الذاتية برأي الاخرين أو الذين يحتكون به باستمرار ويشكلون اهمية في حياته، او الذين يملكون تقديم الثواب أو توقع العقاب عليه، او الذين يدركون باعتبارهم مصدر القوة والنفوذ عليه والكيفية التي يتعاملون بها مع الفرد، ويميل الاطفال الى اختيار الاقران الذين يشاركونهم الاهتمامات والقيم المشتركة، وهذا مما يؤدي بدوره الى ان يعزز الفاعلية الذاتية.

٤-المدرسة

المدرسة هي نظام اجتماعي وتربوي، تعد من أهم العوامل المؤثرة على فاعلية الذات، وان نمط النظام المدرسي بما يحتويه من مكونات يؤثر في فاعلية الفرد الذاتية، كما ان الطريقة التي يسلكها المعلمون في تعاملهم مع طلابهم لها دورا في فاعلية الذات لدى الطلاب، فإذا اعتقد الطالب بأهميته لدى المعلم، نتيجة فهم المعلم للطالب ومناقشة مشكلات الحياة وحلولها، فان ذلك يساهم في تحسين مفهوم الطالب عن ذاته.

يرى جيكس (Gecas) ان معرفة الشخص بذاته يمكنه من ان ينجز سلوكا هادفا ويتعرف على نتائج هذا السلوك بشرط ان يكون نتيجة لمبادرته الخاصة.

٥-نمو فاعلية الذات من خلال الفترات الانتقالية

إن فترات النمو التي يمر بها الفرد، هي تحديات جديدة للتكيف مع فاعلية الذات بدأ من مرحلة المراهقة التي هي الفترة الواقعة بين نهاية الطفولة وبداية الرشد وتنفرد بتغييرات البلوغ وما يرتبط بها من طفرة في النمو الجسمي وبتغييرات في أبعاد الجسم ومقاييسه ومظهره، علاوة على ما يشعر به المراهق من أحاسيس جديدة نتيجة النضج الجنسي . أما في مجال النمو العقلي فتزداد قدراته على التفكير التجريدي ويبدأ في تجريب هذه القدرات وفحص أفكاره المتعلقة بمن هو وبعالمه الحالي وبما سيكون في المستقبل، والتي يزيد فيها شعور المراهقين بالفاعلية بواسطة تعلمهم كيف يتعاملون بنجاح مع القضايا الشائعة المحتملة، والتي لم يمارسوها من قبل.

أما في فترة الرشد، فالرشد كما هو معروف هو الفترة التي تمكن الناس من التعامل مع العديد من المطالب الجديدة ، كالعلاقات الوالدية والمجالات المهنية، وان بداية المجال المهني الإنتاجي يعد تحديا تحوليا في مرحلة الرشد المبكرة، حيث يوجد العديد من الطرق التي من خلالها تساهم اعتقادات فاعلية الذات في التطور المهني والنجاح في الأغراض المهنية.

أما في فترة الشيخوخة، فان الكثير من القدرات البيولوجية تتناقص مع التقدم في السن، فان ذلك يتطلب منهم إعادة تقييم لفاعلية الذات المتصلة بالأنشطة التي تتأثر بالقدرات البيولوجية.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية الذات

يعد الذكاء الانفعالي جزءاً مهماً وأساسياً في البناء النفسي للإنسان، فقد أكدت الدراسات أن المنظومة الانفعالية في تركيبة الإنسان معقدة ومركبة وشديدة المقاومة للتغيير وهي تحدد معالم الشخصية منذ وقت مبكر من حياة الفرد. وقد بينت الدراسات التي تناولت علاقة الجوانب البيولوجية والنفسية للانفعال إن كَم الألياف العصبية المتجه من المراكز الانفعالية للمخ، إلى المراكز المنطقية يفوق كثيراً تلك التي تسير في الاتجاه المعاكس، أي أن تأثير الانفعال على السلوك والتعلم يفوق كثيراً تأثير العمليات المنطقية.

أما فاعلية الذات فترتبط بالاعتقادات التفاؤلية لدى الفرد بكونه قادراً على التعامل مع أشكال مختلفة من الضغوط النفسية، فالشخص الذي يؤمن بقدرته على التسبب بحدث معين يكون قادراً على إدارة مسار حياته الذي يجدده بصورة ذاتية، وبنشاط أكبر وإن ذلك يؤدي إلى الإحساس بالسيطرة على البيئة ومطالب البيئة التي تشكل تحدياً بالنسبة له ، فهي تعكس قوة إيمان الفرد إن باستطاعته تنفيذ سلوكه بنجاح، فالإحساس القوي بفاعلية الذات يعزز قوة الشخصية والصحة النفسية ويدعم الإنجاز البشري.

إن مفهوم فاعلية الذات يشترك مع الذكاء الانفعالي في العوامل التي تحدد النجاح في الحياة. وان تصورات الفرد عن مهاراته تكون بمثابة دليل لتطوير الفاعلية وكمعيار داخلي لتحسينها، ونادراً ما يتم تحويل التصورات الأولية للمهارات إلى أداء كفء خالٍ من الأخطاء، فالكفاءة تتحقق بالإعادة والتكرار الممزوج بتغذية راجعة تقويمية.

وتعمل فاعلية الذات على تعزيز الدافعية أو إعاقتها فالأشخاص من ذوي فاعلية الذات العالية يختارون تنفيذ المهام التي تشكل تحدياً بالنسبة إليهم، وهم يضعون لأنفسهم الأهداف العليا ويتشبثون بها لتحقيقها، إذ أنهم يستثمرون المزيد من جهودهم ويتواصلون ويثابرون لفترة زمنية أطول من ذوي فاعلية الذات الواطئة. وعند حدوث نكسات فإنهم سرعان ما يشفون منها ويتعافون ويحافظون على التزامهم بالأهداف. وتسمح لهم فاعلية الذات باختيار البيئات التي تشكل تحدياً لهم، وهم يستكشفون بيئاتهم، ويحدثون بيئات جديدة (Schwarzer,1998). في حين نجد أن الأشخاص من ذوي فاعلية الذات الواطئة يشكون بقدراتهم وإمكاناتهم ويخجلون من مواجهة المهام الصعبة التي يعتبرونها بمثابة تهديدات شخصية بالنسبة إليهم.

إن كل من الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات له أثر في عملية التعلم، كما ترى Dweck إن الوعي الذاتي الذي يعد احد مكونات الذكاء الانفعالي يقود إلى فاعلية الفرد واعتقاداته حول قدرته على النجاح والتعلم.

وقد أثار جولمان Goleman فكرة ارتباط وتأثير مفهوم فاعلية الذات بمفهوم الذكاء الانفعالي، إذ يرى إن توجيه الانفعالات في خدمة أهداف معينة وتأجيل إشباع الذات يتطلب من

المرء أن يتمتع بفاعلية ذات عالية، إذ إن اعتقاد المرء بقدرته على السيطرة على مجريات الأمور في حياته ومواجهة التحديات يمكنه من الاستفادة من مهارته الانفعالية التي يتمتع بها لتطوير نفسه.

كما إن كلا المتغيران له علاقة بالنجاح والنمو الشخصي، ففاعلية الذات مرتبطة بالتوقعات الايجابية، والذكاء الانفعالي مرتبط بالدافعية.

تدريب عملي:

فكر معي!

ماذا يحتاج الفرد ليطور مفهوم فاعلية الذات؟

....

ماذا يحتاج الفرد ليطور قدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي؟

....

ما دور المعلم / الأهل أثناء ممارسة الفرد لقدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي؟

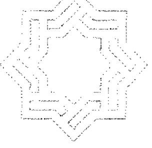
....

ما دور المعلم / الأهل لتنمية مفهوم فاعلية الذات؟

....



الفصل السابع



الذكاء الانفعالي وعلاقته بمركز الضبط



الذكاء الانفعالي وعلاقته بمركز الضبط

المدخل إلى مفهوم الضبط

يعتبر مفهوم وجهة الضبط Locus of Control من المفاهيم الحديثة نسبيا، وقد تعددت الترجمات العربية للمصطلح الأجنبي Locus of Control ، ومنها مركز الضبط ومصدر الضبط وموضع الضبط ووجهة الضبط ومحل الضبط ومحل التبعة، وقد اشتق هذا المفهوم أصلا من نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory التي صاغها جوليان روتر Julian Rottar في الخمسينيات.

لقد كانت نشأة وجهة الضبط على يد العالم نوربيرت و ينر (١٩٦٤- Winter, 1894) الذي يرى إن هناك شبه بين الضبط الإنساني والضبط الآلي فالإنسان يمتلك الآلة يستخدمها في التحكم والضبط الالى ويتمتع هذا الجهاز بالمرونة والقدرة على تغيير أنماط الضبط الذاتي لسلوك الفرد ويعمل على تنظيم الاستجابة عن طريق الفروق بين النشاط الصادر عنه وبين الهدف المراد الوصول إليه ويعتمد التحكم على التغذية الراجعة التي تستخدم لوصف التفاعل المتبادل بين نوعين أو أكثر من الأحداث حيث يستطيع حدث معين (استجابة) أن يبعث نشاطا ثانويا لاحقا (مثير انبعث عن استجابة) وهذا يوثر بدوره بطريقة رجعية على النشاط والاستجابة السابقة فيعيد بالتالي توجيهه وقد حاد عن الهدف.

إن مفهوم وجهة الضبط من المفاهيم الحديثة في مجال علم نفس الشخصية كونه احد المكونات البارزة في تحديد العلاقة الارتباطية بين سلوك الفرد وما يحدث بعده من نتائج تساعده على أن ينظر إلى انجازاته وأعماله والى نجاحه وفشله على ضوء قدراته وما يستطيع القيام به من مجهودات مبذولة ومثابرة في تحقيق أهدافه وما يرجوه من نتائج لسلوكه وما يتخذه من قرارات.

وقد ظهر مفهوم التحكم في العلوم النفسية حيث تعد الفترة من الخمسينيات وأوائل الستينات من الفترات التي نشطت فيها البحوث والدراسات لقياس الفروق الفردية.

وقد صاغت هذا المفهوم في الأصل "جوليان روتر ١٩٥٧- Rotter في الخمسينيات وقد اشتقت هذا المفهوم من "نظرية التعلم الاجتماعي "Social Learning " وهي النظرية التي تحاول أن تجمع بين اتجاهين متباعدين وهما النظرية السلوكية والنظرية المعرفية و إن كانا على درجة كبيرة من الأهمية في علم النفس الأمريكي - حيث تركز الأولى على الارتباط بين المثير والاستجابة، بينما تركز الأخرى على العمليات العقلية كالإدراك والفهم والتفكير.

كما تقوم نظرية التعلم الاجتماعي لروتر على تقسيم مركز التحكم إلى داخلي وخارجي، إذ يحدد الأفراد توقعاتهم المختلفة بوجه عام، في ضوء إدراكهم لمصدر التدعيم ايجابيا أو سلبا. وتبحث هذه النظرية في سلوك الأفراد المركب في المواقف الاجتماعية المعقدة، ليس لأنها تعتمد في البحث

على تقديم تفسير دقيق للأساليب التي يتم من خلالها تقديم تفسير دقيق للأساليب التي يتم من خلالها تعلم أنواع السلوك بل لأنها نظرية تهدف إلى التنبؤ بالسلوك الإنساني المتوقع حدوثه في موقف ما، فهي نظرية تلتقي مع النظريات الأخرى للتعلم في بعض المفاهيم كالتعزيز والتوقع وبالتالي فهي نظرية تستند على بعد اجتماعي عميق وواسع يساهم بشكل أساسي ورئيس في تبرير حدوث السلوك.

بما إن مركز التحكم مجالا من مجالات نظرية العزو ألسببي التي صاغها واينر Weiner (١٩٧٢-١٩٨٦)، ويقصد بالعزو ألسببي هو تحديد الفرد للأسباب التي تؤدي إلى الفشل في أداء مهمة معينة، وتتضمن مكونات العزو أربعة عوامل هي ضعف القدرة والجهد والحظ السيئ وصعوبة المهمة والاتجاهات السلبية، ومن هنا نلاحظ إن النظرية تتجه بالدرجة الأولى إلى فهم كيف يعلل الأفراد أسباب نجاحهم وفشلهم وكيف يؤثر تعليلهم على دافعهم للانجاز فيما بعد، لذا فقد اهتم كثير من الباحثين بدراسة مركز التحكم لأنه يساعد على فهم العزو ألسببي للفرد، بما له الأهمية الكبيرة في مجال الصحة النفسية والإرشاد والتحصيل الدراسي.

وقد صاغ واينر (Weiner,1986) الاعزاءات السببية للنجاح والفشل تحت ثلاثة أبعاد رئيسة متمايزة تمثل متصلا على النحو الآتي:

البعد الاول: القابلية للضبط والتحكم

يقصد به مدى قابلية عوامل النجاح والفشل للتحكم من قبل الفرد فعند ارتباط الفرد بعمل ما فأن اعتقاده بأن القدرة و الجهد ضروريان لانجاز العمل فأن هذا الفرد يتسم بوجهه ضبط داخلية حيث يحتفظ بأعتقاد مؤداه ان مصدر النجاح والفشل يكمن داخل ذاته ومن ثم يقبل على التعامل مع البيئة ومواقف التنافس والانجاز في حين يتسم ذو وجهة الضبط الخارجية بأعتقاد مؤداه ان مصادر التعزيز او النجاح والفشل تكمن داخل ذاته فيركن الى الايمان بالحظ و الصدفة و يخضع في تسير اموره لقوى خارجية او ظروف بيئية او للاخرين.

البعد الثاني: الثبات - التغير

يقصد به اعزاء نتائج مواقف الانجاز الى عوامل ثابتة مثل القدرة او الجهد كسمة تتيح ثباتا في التوقع فيرى واينر (Weiner, ١٩٨٦) ان اعزاء الفشل للعوامل الثابتة مثل القدرة و درجة صعوبة المهمة يقلل من توقع النجاح مع زيادة هذا الانخفاض عند تكرار الفشل أكثر من اعزاء الفشل للعوامل غير الثابتة مثل الجهد كحالة او الحظ.

البعد الثالث: الخارجية - الداخلية

حيث تتكون لدى الفرد مشاعر ايجابية عقب النجاح، من أمثلتها تقدير واحترام الذات والسعادة والإشباع في حين تتكون لديه مشاعر سالبة في حالة فشله منها الشعور بالإحباط وانخفاض تقديره لذاته والألم وتظهر لديه هذه المشاعر في الحالتين بصرف النظر عن تفسير الفرد لأسباب نجاحه

أو فشله باعتبارها داخلية ترد إلى ذاته أو خارجية ترد إلى غير ذاته.

المفاهيم والمصطلحات الأساسية لنظرية روتر

وترى روترRotter إن الاهتمام الكبير بمفهوم الضبط الداخلي – الخارجي، يرجع إلى وجود بعض المشاكل الاجتماعية المستديمة، والتي ترتبط بازدياد في عدد السكان وزيادة تعقد المجتمع، لذا فان التنبؤ في السلوك يتطلب معرفة أربعة متغيرات هي احتمالية السلوك و قيمة التعزيز والتوقع وطبيعة الموقف النفسي الذي يوجد فيه الفرد، وكما يلي:

- **احتمالية السلوك Behavior Potential**

تشير احتمالية السلوك إلى إمكانية قيام الفرد بسلوك ما في موقف ما أو مجموعة من المواقف مقارنة بأنماط السلوك المحتملة، ويحسب أو يقاس بعلاقته بمعزز واحد أو مجموعة من التعزيزات.

- **قيمة التعزيز Rein for Cement**

تعرف قيمة التعزيز بأنها درجة تفضيل الفرد لحدوث تعزيز واحد من بين عدة تعزيزات، والذي يحدد التعزيز هو قوة الارتباط بين السلوك والتعزيز وكذلك توقعات الفرد لان يحدث التعزيز مرة أخرى.

ولقد فرق روترRotter بين توقع التعزيز من جانب وقيمة التعزيز من جانب آخر، فالتوقع هنا لا يعني قيمة التعزيز، فالتوقع هو عملية عقلية معرفية تشكلت كنتيجة للتفاعل بين الأحداث الخارجية والداخلية، إذ تعد عملية انتقائية يقوم بها الفرد، وليست سلوكا أليا ناتجا عن تكرار التعزيز.

اما قيمة التعزيز فتحدد عن طريق التعزيزات المرتبطة به وحدوث المتغيرات، وهنا يمكن ان تزداد قيمة التعزيزات او تنقص، وفق احداث تغيرات في النتائج المرتبطة به، وتوقع حدوث هذه النتائج.

- **الموقف النفسيPsychological Situation**

أما الموقف النفسي فتعتبره نظرية التعلم الاجتماعي بأنه المحدد الهام جدا للسلوك وان إهمال الموقف النفسي يقلل من فعالية التنبؤ بسلوك الفرد بشكل جوهري، ولابد من تحليل الموقف تحليلا جيدا من اجل التعرف على المؤثرات السلوكية التي قد تؤثر بشكل مباشر في قيم التعزيزات والتوقعات لشخص ما.

ويشير فارس Phars,1976 إلى إن طبيعة المواقف النفسية تلعب دورا رئيسا في القدرة على التنبؤ بالسلوك ومحاولة التنبؤ بالسلوك تتطلب تحديد كل من المؤثرات العامة والنوعية، التي تحدد السلوك خلال موقف معين وتؤثر في توقعات الفرد وقيمة التعزيزات بالنسبة له.

ويرى وينر (Weiner, 1976) ان نظرية التعلم الاجتماعي تمثل محاولة توفيقية بين النظريات السلوكية والنظريات المعرفية في دراسة الشخصية، والسلوك في ضوئها لا تحدده الاهداف

والحوافز فقط، ولكنه يتحدد في ضوء توقعات الفرد حول امكانية الوصول الى الاهداف.

- **التوقع** **Expectancy**

يعرف التوقع بانه الاحتمال الذي يعتقد به الفرد ان تعزيزا معينا سيحصل كدالة لحدوث السلوك، ويعني ان التوقعات السابقة التي عممها نتيجة لسلوكه سلوكا معينا يتبعه تعزيز، كما يحدث ايضا في تاريخ التعزيزات لديه، والتوقع نوعان:

أ- **توقع خاص**: يعتمد على مقدار ما اكتسبه الفرد من موقف معين.

ب- **توقع عام**: يعتمد على انتقال القيمة من مواقف أخرى بما فيها أنماط السلوك المتقاربة وظيفيا، وحين يكون الفرد في موقف جديد نسبي، فان التوقع العام يلعب دورا اكبر من التوقع الخاص في تحديد التوقع، ولكن حين تكون خبرة الفرد واسعة في موقف ما، فان دلالة التوقع العامة تكون صغيرة بالمقارنة مع دلالة التوقع الخاص.

من خلال الملاحظة المستمرة حول الزيادة أو النقص في التوقعات التي تتبع التدعيم، حيث اتضح أنها تختلف بانتظام، وذلك اعتمادا على طبيعة الموقف وعلى سمة الشخص الذي يتم تدعيمه.

أهداف نظرية التعلم الاجتماعي"روتر"

إن لنظرية التعلم الاجتماعي أهداف تتحدد كالآتي:

- تحليل الكيفية التي يكتسب من خلالها الفرد أنماط سلوكه أو تغيير هذه الأنماط ضمن بيئة اجتماعية معينة.
- تحديد الظروف والوضعيات التي يختار في ظلها أو يسلك طريقا دون آخر.

ومن هنا فان عملية التنبؤ بالسلوك تتطلب تصنيف بدائل السلوك الممكنة بشكل يساعد على تحديد أيهما يحتمل حدوثه بصورة اكبر، وهذا يعني وجود عدد من احتمالات السلوك في مختلف أنحاء الموقف الواحد.

الملامح العامة لنظرية روتر

تختص نظرية روتر بملامح تميزها عن غيرها من نظريات التعلم وهي:

١- تجمع نظرية روتر ثلاثة اتجاهات رئيسية في علم النفس وهي السلوك والمعرفة والدافعية بالإضافة إلى السياق الاجتماعي الذي يحدث فيه التعلم.

٢- تؤكد التطبيقات العملية لنظرية التعلم الاجتماعي لروتر والتي وردت في كتابه ١٩٧٢ بعنوان Applications Of Social Learning Theory Of Personality على العديد من المجالات أهمها التعلم و الشخصية والقياس النفسي وعلم النفس الاجتماعي والصحة النفسية والعلاج السلوكي.

٣- أظهرت هذه النظرية تأثرا واضحا بنظريات التعلم الارتباطي القائمة على التعزيز

والمعززات السالبة والموجبة في التنبؤ بالسلوك الإنساني ولكنها أضافت إلى معادلات التنبؤ مفهوم الضبط.

الافتراضات الأساسية لنظرية "روتر"

حدد جازدا Gaxda,1980 الافتراضات التي تقوم عليها نظرية روتر التي ظهرت لأول مرة في عام ١٩٥٤، وكما يلي:

١- إن السلوك الإنساني نتاج للتفاعل بين الفرد و بيئته، ويترتب على هذا الافتراض النتائج التالية:

- إن الناس يختلفون في تفاعلهم مع المثيرات البيئية باختلاف معنى وأهمية هذه المثيرات بالنسبة لهم.
- إن خبرات الفرد الماضية وتوقعاته المستقبلية تتشكل في بيئته و تفسيره لمعانيها.
- لا البيئة ولا السمات و الخصائص الشخصية للفرد تعد محددا للسلوك لان قيمة التعزيزات تعتمد على معنى المثير ودلالاته التي تحدد السعة المعرفية Cognitive Capacity.
- إن حاجات الفرد إحدى محددات السلوك.

٢- إن الشخصية الإنسانية متعلمة وتتطور وتتغير بتغير الأنماط السلوكية المتعلمة، ويترتب على هذا الافتراض النتائج التالية:

- ان نمو وتطور وتغير الشخصية يرتبط بمرورها بخبرات جديدة.
- ان خبرات الفرد السابقة تؤثر الى حد كبير على رؤيته لعناصر المجال البيئي المدرك.
- ان التنبؤ بسلوك الفرد يعتمد على فهم ردود افعاله واستجاباته ازاء الاحداث والخبرات السابقة في حياته.

٣- الشخصية الانسانية وحدة اساسية تقوم على التماسك والاتساق، ويترتب على هذا الافتراض النتائج التالية:

- يتفق هذا الافتراض مع تصور ادلر لوحدة الشخصية من ناحية ومع نظرية المجال النفسي من ناحية اخرى.
- تتفاعل خبرات الفرد مع المحددات البيئية فيشكلان كلا متحدا.
- ان وحدة الشخصية تعني خاصية الثبات النسبي.

٤- ان الدافعية موجهة للهدف، ويترتب على هذا الافتراض النتائج التالية:

- إن السلوك الذي يقوم به الفرد يكون محكوما بتوقعاته التي تحدد مدى تقدمه نحو الهدف الموجه بدوافعه.
- إن التعزيزات التي يتلقاها الأفراد هي التي تدعم تقدمهم نحو الأهداف المشبعة لدوافعهم.

مفهوم مركز الضبط Locus Of Control

مفهوم الضبط من المفاهيم الحديثة نسبيا في الدراسات النفسية لذا فانه لم يحدد بعد التحديد المناسب والمقنن كغيره من المفاهيم في المجال النفسي، ولهذا فان الأساس الذي بنيت عليه دراسات موقع الضبط يعود إلى التعريف الذي وضعه روتر ١٩٦٦لقد تم ترجمة Locus Of Control إلى مركز الضبط ومن التعاريف:

أ- مركز الضبط لغويا

هو المركز أو الجهة أو المحل الذي يسند إليه أو يلحق به الفرد نتائج سلوكه وقدراته واختياراته فإذا كان المركز هو الحظ والصدفة وتأثير الأقوياء فيكون ذا مركز خارجي إما إذا كان المركز هو الفرد ذاته قلنا انه ذو تحكم داخلي ويشير الضبط إلى الالتزام والانتظام في ناحية أو جميع النواحي المحيطة بالإنسان.

ب- **مركز الضبط اصطلاحا**، وعرفه كل من:

- **فاريز Phares ١٩٥٧**

هو مدى إدراك الفرد للأحداث الايجابية والسلبية على نتائج تبعات سلوكه التي يحصل عليها فإذا أدرك الفرد إن هذه النتائج تعود إلى الحظ أو الصدفة فانه في هذه الحالة يكون ذا موضوع ضبط خارجي، أما إذا أدرك الفرد إن النتائج المهمة التي يقوم بها تعتمد على مدى انجازه فانه في هذه الحالة يكون ذا موضوع ضبط داخلي.

- **روتر Rottar ١٩٦٦**

أنها توقعات تعزيز السلوك فأما أن تكون داخلية او ان تكون هذه المصادر خارجية، فالضبط الداخلي يبدو في إدراك أو تصور الفرد لأفعاله على إنها نتيجة لطريقة عمله أو نشاطه أو إمكاناته أو خصائصه الشخصية، أما الضبط الخارجي فيبدو في اعتبار الفرد لأفعاله على أنها ليست نتيجة مكافآت يملكها أو خصائص يتميز بها وإنما نتيجة لقوى خارجية لا يستطيع التحكم فيها.

- **كلايمور ومنتون Cilmor&Minton ١٩٧٤**

إن خبرات الفرد المكتسبة تشكل الفروق بين أفراد الضبط الداخلي، وأفراد الضبط الخارجي، فإذا كانت خبرات الفرد المكتسبة تشتمل على مكافآت عفوية من جانب الآخرين، فإنها تشجع الضبط الخارجي، وإذا كانت خبرات الفرد المكتسبة تشتمل على مكافآت تشجع النشاط الذاتي فإنها تنمي لديه الضبط الداخلي.

- **تعريف لفكورت Lefcourt ١٩٧٦**

إن مفهوم الضبط يعتبر بعدا من أبعاد الشخصية، حيث يؤثر في العديد من أنواع السلوك، وان اعتقاد الفرد بأنه يستطيع التحكم في أموره الخاصة والعامة، يسمح له بالاستمرار على قيد الحياة دون قهر ويتمتع بحياته، ومن ثم يمكنه التوافق مع البيئة التي يعيش فيها.

- **تعريف ماك كيتي Mc Keachie ١٩٧٦**

إن أفراد الضبط الداخلي يبذلون الجهد في مواقف التحصيل ومواقف الانجاز بصفة عامة، لأنهم يعتقدون بان تحقيق النجاح يعتمد على جهودهم الذاتية، بينما لا يبذل أفراد الضبط الخارجي جهدا مماثلا لأنهم لا يتوقعون أن يكون لجهودهم اثر يذكر على النتائج.

- **تعريف ماك كونل McConnel ١٩٧٧**

إن بعض الناس يعتقدون بأنهم سادة على أقدارهم ويتحملون مسؤولية ما يحدث لهم ويعتقد البعض الآخر بأنهم لا يتحملون مسؤولية الأمور التي تتعلق بأقدارهم، وان هناك قوى خارجية تتحكم فيها ولا يستطيعون التأثير فيها.

- **تعريف كراون Crown ١٩٧٨**

هو مجموع اعتقادات الفرد وتوقعاته فيما يتعلق بضبط التعزيز، فالضبط الداخلي هواعتقاد الفرد بان النشاط الذي يمارسه أو قدرته على مزاولة ذلك النشاط أو سماته الشخصية الثابتة هي العوامل التي تحدد ما يترتب على سلوكه من تعزيز أو عقاب، أما الضبط الخارجي فهو اعتقاد الفرد بان ما يتبع سلوكه من عقاب أو ثواب إنما يحدث بفعل الحظ أو الصدفة أو قوى خارجية.

- **تعريف روهنر Rohner ١٩٨٠**

إن موقع الضبط الداخلي يرتبط بالاعتقاد بان الفرد لديه قدرة السيطرة في الأحداث والأفعال الخاصة بحياته الشخصية، بينما موقع الضبط الخارجي يشير إلى إن الفرد ليست لديه القدرة على السيطرة في الأحداث أو الأفعال الخاصة بحياته الشخصية.

- **براون ١٩٨٠**

بأنه كم متصل ذو قطبين ينشا من الاعتقاد في وجهة الضبط الخارجي إلى الاعتقاد في وجهة الضبط الداخلي.

- **تعريف ستات Statt ١٩٨١**

يعد مفهوم موقع الضبط بعدا من أبعاد الشخصية، فالافرد ذوو الضبط الداخلي يشعرون بان لديهم السيطرة على ما يحدث لهم، والأفراد ذوو الضبط الخارجي يرون أنفسهم تحت سيطرة قوى خارجية أو قوى الآخرين.

- **تعريف تيفورد Teford ١٩٨١**

إن الناس ينسبون نجاحهم إلى جهودهم وقدراتهم الشخصية وهي عوامل داخلية، بينما ينسبون فشلهم إلى الحظ السيئ أو الظروف والأحداث الخارجية غير المسيطر عليها.

- **تعريف موريس Morris ١٩٨٢**

إن موقع الضبط يعتمد على كيفية تأثير التدعيمات في السلوك، حيث يميل ذوو الضبط الداخلي لان يؤثروا انفسهم سادة على اقدارهم على انهم أصل التدعيم والمكافأة، أما ذوو الضبط

الخارجي فيميلون إلى إن يؤكدوا على عوامل الصدفة والقدر، منهم المؤمنين بقراءة الحظ والأبراج في الصحف ويعترفون بكل شيء يجلب الحظ الحسن.

- نويكي Nowicki ١٩٨٢

إنها الارتباط المدرك بوجود علاقة بين السلوك والتعزيزات التي يحصل في المواقف المحددة، فانه يكون من ذوي وجهة الضبط الداخلي، وأما عندما لا يدرك وجود مثل هذه العلاقة ونظر إلى التعزيزات على إنها نتيجة للحظ والمصادفة والقوى الفعالة الأخرى، وانه يكون ممن يطلق عليهم ذوي وجهة الضبط الخارجي.

تعريف ماركس Marks ١٩٩٨

هو العملية التعليمية، حيث يكون الأفراد ذو الضبط الداخلي أكثر قابلية لتغيير سلوكهم بعد أي تعزيز سواء أكان ايجابيا أم سلبيا مقارنة بذوي الضبط الداخلي، ويرتبط تغيير السلوك بمقدار زيادة أو نقص تلك التعزيزات، أما الأفراد ذوو الضبط الخارجي فمن غير المحتمل أن يغيروا سلوكهم وذلك لاعتقادهم بعدم تأثر السلوك بهذه التعزيزات.

تعريف ستانكي Stanke ٢٠٠٤

هو الموقع أو المصدر الذي تنطلق منه مسببات السلوك التي يعتقد إنها مسؤولة عن نجاحه أو فشله، بمعنى آخر، فمركز الضبط يعني الطريقة التي يدرك بها الفرد العوامل المسببة لنتائج مرضية كالثواب بجميع أنماطه أو غير مرضية كالعقاب بجميع أشكاله، أهي كامنة في نفسه أم صادرة عن ظروف وأحداث خارجية هي فوق قدراته وطاقاته وإمكانياته.

تعريف دافيدوف

هو مدى إدراك الأفراد إن الأحداث التي تحدث لهم تعتمد على سلوكهم ونتيجة سلوكهم أيضا، وعندئذ يكون ذوي تحكم داخلي، أما عندما يدرك الأفراد إن هذه الأحداث نتيجة للحظ والفرص أو القوى الخارجية ، وعندئذ يكون ذوي تحكم خارجي.

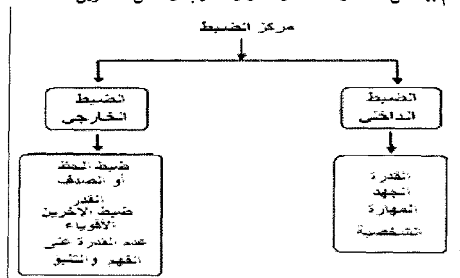
أبعاد مركز الضبط

يشير مركز الضبط إلى مدى اعتقاد الفرد في العلاقة السببية بين السلوك وما يرتبط به من نتائج ايجابية أو سلبية، وما يتبعه يعكس سلوكا مهما في أنواع سلوك الأفراد، ولمركز الضبط بعدان، هما:

أ- البعد الداخلي Internal Locus of Control

هو مجموعة العوامل التي يعتقد الشخص بأنها المسببة لنتائج سلوكه من خير أو شر، وهي ترجع في الوقت نفسه، إلى ذاته وقدراته وإرادته ومهاراته وتحكمه في بيئته، حيث إن الشخص في هذا البعد يعتقد بأنه المسؤول المباشر عن تصرفاته ونتائج أعماله وان ما يحققه من نجاح أو ما يمنى به من فشل راجع إلى ما يبذله من جهد ومثابرة وتصميم أو إلى نقص فيها.

هو مجموعة العوامل التي يعتقد الشخص بأنها المسببة لنتائج سلوكه من خير أو شر، وهي ترجع في الوقت نفسه إلى عوامل خارجة عن طاقته وعن إرادته ولا دخل له فيها وليس له سيطرة عليها أو التحكم بها مثل الحظ والصدفة والقدر والنصيب والناس الآخرين.



الشكل (28) مخطط مركز الضبط

ويمكن تقسيم الناس ضمن هذه الأبعاد إلى فئتين هما:

اولاً- فئة الضبط الداخلي – هي الفئة التي تشعر ان سلوكها ما هو إلا نتيجة إرادتها وأفعالها ومسؤولة عما يحدث لها مثل استنادهم إلى القدرة أو الجهد أو المهارة الشخصية.

أشكال الضبط الداخلي

١-**القدرة**- تتمثل في القدرة على النجاح، والتحدث عن السلوك والدوافع في المواقف المختلفة.

٢-**الجهد** - يتمثل في المبادأة وتأدية العمل بشكل جيد واتخاذ موقع القيادة في حل المشكلات.

٣-**المهارة الشخصية**- تتمثل في التوافق والمشاركة وتبادل العواطف والمجاملات والانسجام مع الآخرين، والثقة بالنفس، وشعور اقل بالضغط والقلق.

ثانيا- فئة الضبط الخارجي – هي الفئة التي تشعر إن نتاج سلوكها لا يعتمد على أفعالها ولكن هناك قوى أخرى خارجية تسيطر على سلوكها ومن هذه القوى الحظ والفرص والقدرة .

أشكال الضبط الخارجي

١-**ضبط الحظ أو الصدفة** **Luck or Chance** ، يمثل اعتقاد الفرد بان العالم غير قابل للتنبؤ أو إن التأثيرات الحتمية تعد مسؤولة عن الأحداث من وجهة نظر الفرد.

٢-**القدر** **Fate** هو اعتقاد الفرد بأنه لا يستطيع أن يتدخل أو يغير مسار الأحداث لأنها مقدرة سلفا.

٣-**ضبط الآخرين الأقوياء Power Full Others** يمثل اعتقاد الفرد بان التأثير على الأحداث التي تواجهه يكون في أيدي أفراد آخرين أكثر قوة ونفوذا منه وانه ضعيف مقارنة بتاثير الآخرين وقوتهم.

٤-**عدم القدرة على الفهم والتنبؤ** –هو اعتقاد الفرد بان الحياة معقدة جدا بحيث لا يمكن التنبؤ بها أو بأحداثها بحيث تختلط عليه الأمور فلا يفهمها ولا يستطيع التحكم فيها، والشكل التالي يوضح الفروق بين ذو الضبط الداخلي والخارجي .

ت	ذو الضبط الداخلي	ذو الضبط الخارجي
١	مصادر التعزيز داخلية	مصادر التعزيز خارجية
٢	عزو النجاح لأسباب داخلية مثل القدرة أو الجهد	عزو النجاح لأسباب خارجية مثل الحظ أو الصدفة
٣	مثابر حتى ينهي المهمة حتى لو كانت ذات نتائج فاشلة	يتوقف أمام أي مواجهة أو صعوبة
٤	يناضل ضد مشكلات الحياة	لا يتكيف بسهولة مع مشكلات الحياة
٥	لا يتعرض لمشاعر القلق	يتعرض لمشاعر القلق
٦	يرحب بالتحديات ويواجهها	لا يرحب بالتحديات ويعالج الأمور الجديدة بأسلوب متدن
٧	يحقق درجات تحصيلية عالية	يحقق درجات تحصيلية متدنية
٨	يأخذ إجراءات علاجية لما يواجه من مشكلات	لا يأخذ إجراءات علاجية لما يواجه من مشكلات
٩	يدرك نفسه كفرد نشط ومستقل	يدرك نفسه كفرد انسحابي واعتمادي
١٠	لديه ايجابيه حول نفسه ويأخذ خطوات تتميز بالفعالية لتحسين البيئة	لديه سلبية عامة وقلة في المشاركة والنجاح
١١	لديه إحساس كبير بالمسؤولية الشخصية	ينخفض لديه الإحساس بالمسؤولية الشخصية
١٢	يرجع الأحداث الايجابية والسلبية لوجود سيطرة داخلية على الأحداث ولا يعطي قيمة كبيرة للمهارة والأداء	يرجع الأحداث الايجابية والسلبية إلى ما وراء الضبط الشخصي
١٣	يقاوم المحاولات المغرية للتأثيرات عليه	يتأثر بما يجري حوله

الشكل (29) الفروق بين ذو الضبط الداخلي والضبط الخارجي

اهمية مركز الضبط

تكمن اهمية مركز الضبط في:

١. يعد مركز الضبط احد الجوانب المهمة في تنظيم توقعات الفرد، وتحديد العلاقة الارتباطية

بين سلوك الفرد وما يحدث بعده من نتائج.

٢. يعد مركز الضبط متغير من متغيرات الشخصية، وله دور في تعيين محددات السلوك البيئية او الذاتية.

٣. يقوم مركز الضبط بدور البعد الدافعي الذي يفسر السلوك، فهو يوضح لماذا يتسم الفرد بفعالية في التعامل مع المتغيرات في المواقف الخارجية.

٤. ان لمركز الضبط قدرة على التنبؤ بدوافع الفرد وادائه وسلوكه في المواقف الحياتية المتباينة.

العوامل المؤثرة على مركز الضبط

أولا-أساليب التنشئة الاجتماعية

التنشئة الاجتماعية عملية تعلم وتعليم، وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي، تهدف إلى اكتساب الفرد سلوك ومعايير واتجاهات مناسبة لادوار اجتماعية تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها.

وتعد الأسرة المكان الاول الذي تنمو فيه الشخصية، وتشكل الوجود الاجتماعي الذي تمارس ميكانزمات التنشئة الاجتماعية المتمثلة في الاستجابة لأفعال الأبناء والمشاركة في المواقف الاجتماعية، فالتوجيه الصريح للأبناء يؤدي إلى تنمية الضبط الداخلي أو الخارجي لدى الطفل، فما يمنحه الآباء من دفء ورعاية وثناء وإتاحة الفرص للأبناء لكشف البيئة واتخاذ القرارات في بعض الأمور وتشجيعهم على أداء السلوكيات الايجابية من اجل الحصول على التدعيم والإثابة وتجنب العقاب، لذا تعد من الاتجاهات الوالدية البناءة التي تساعد على تنمية وجهة الضبط الداخلي لدى الأبناء في سنوات حياتهم، في حين ينمو الضبط الخارجي يكون الإهمال وقلة التوجيه والنقد اللاذع والسخرية والرفض وعدم الاتساق.

وأكدت دراسة دافيس وفيريس (Davis&Phares,1969) ودراسة ليفنسون (Levenson,1973) إن الأبناء الذين يشعرون بأنهم مقبولون من خلال علاقتهم بالوالدين يزداد نمو التحكم الداخلي لديهم، بينما الأبناء الذين يشعرون بأنهم منبوذون لا يحدث لهم أي تغيير، ولا يزداد نمو التحكم الداخلي لديهم في العمر نفسه.

وأما دراسة فلوري (Flouri,2006) فتوصلت إلى إن اهتمام الوالدين بالأطفال وبتعليمهم يزرع الثقة في نفوس الأطفال، كما يبني لديهم مركز التحكم الداخلي.

واما مارتن Martin فيرى ان الطفل الذي يحصل على احتياجاته ومتطلباته كلما اراد ذلك فسينمو لديه اتجاه داخلي في الضبط، عندما يحصل عكس ذلك للطفل فسينمو لديه اتجاه خارجي في الضبط.

اما زو Zoe فركز على دور المجتمعات في تحديد وجهة الضبط لدى افراد هذا المجتمع، فالمجتمعات التي تركز على قيم معينة كالاصالة في الشخصية تدفع افرادها الى ان يكونوا ذو وجهة

ضبط داخلية، كما تزداد وتتدعم وجهة الضبط الداخلية لدى الافراد الذين ينشئون في مجتمعات تنمي لديهم الاستقلالية وتشجع فيهم القدرات الفردية.

أما دراسة شانس (Chance,1956) ودراسة كاتكوفيسي (Katkovsky,1967) ودراسة دافيس وفيريس (Davis&Phares,1969) فتوصلت إلى إن الأب الداعم والحميم والمرن والمتساهل الذي يمنح استقرارا في أسلوبه التقويمي، الذي يتوقع الاستقلالية المبكرة من طفله، هو من يدفع طفله نحو وجهة الضبط الداخلي مقارنة بالأب الرافض، القاسي، الانتقادي.

ان الافراد الذين يحصلون على المواقف والتاثير والقبول المستمرين عن والديهم يتكون لديهم ضبط داخلي.

ثانيا-المدرسة

تعد المدرسة من أهم المؤسسات البنائية التي أوجدها المجتمع لتنقل تراثه الثقافي الهائل والمتراكم لأبنائه، ولتربيتهم تربية مقصودة مستندة على نظمه ومبادئه التي يقوم عليها، فالمدرسة بيئة اجتماعية تربوية تعمل على إشباع حاجات التلاميذ وتفسح المجال أمامهم لتنمية ميولهم وقدراتهم بما يسودها من أجواء تساعد على رفع أو تدني مستوى الضبط الداخلي لدى طلبتها، من خلال المناهج والمشاركة الفعالة في المناقشة والأنشطة التعليمية والأنشطة الحرة المرتبطة بأهداف المدرسة التربوية.

وقد فسر واينر العلاقة بين وجهة الضبط والتحصيل بما اسماه المسؤولية التحصيلية والتي تدل على ان الطالب هو الذي يفسر نتيجة تحصيله سواء اكان عاليا ام منخفضا ناجحا ام فاشلا، فاما ان يتحمل مسؤولية هذا الاداء ويعزوه الى نفسه، واما ان يعزوه الى عوامل اخرى خارجة عن ذاته.

وتشير الدراسات ومنها دراسة موريشن ومكنتري(Morrision&Mcintyre,1971) ودراسة فاريز (Phares,1975) الى ارتباط مركز الضبط الداخلي بالسلوك ايجابيا مما يزيد من التحصيل الاكاديمي في المدارس.

واما دراسة ماكيشي (Mchcachie,1976) فتوصلت الى ان الافراد داخليو الضبط يبذلون جهدا اكبر من خارجي الضبط في مواقف التحصيل والانجاز لانهم يعتقدون ان تحقيق النجاح يعتمد على جهودهم الذاتية، بينما لا يبذل افراد الضبط الخارجي جهدا مماثلا لانهم لا يتوقعون ان جهودهم الذاتية سوف يكون لها أثر على النتائج.

وتوصلت دراسة لندكرين (Lindgren,1976) الى ان الافراد داخليو الضبط اكثر استمتاعا بنجاحهم المدرسي من خارجي الضبط.

واما دراسة زوهار واخرون (Zohar,et.al,1977) فتوصلت الى ان الافراد داخليو الضبط اعلى طموحا في مواقف التحصيل المدرسي من خارجي الضبط.

ثالثا-العمر

يرتبط التحول في اتجاه الضبط الخارجي إلى الداخلي مع العمر خلال مرحلة الطفولة، فمع تقدم نمو الأطفال وزيادة نضجهم المعرفي والشخصي يزداد إدراكهم لقدراتهم كما تنمو قدراتهم

على إدراك العلاقة السببية بين ما يقومون به من جهود وما يحصلون عليه من نتائج، إذ تختلف المرحلة العمرية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، فان على المدرسة إن تعرض النشاطات التي تتناسب مع قدرات أعضائها واحتياجاتهم لتكون بيئة مشجعة وداعمة في الوقت ذاته، لأن النشاطات التي لا تتناسب مع قدرات أعضاء الفريق تقود إلى الفشل وبالتالي تؤدي إلى الاحباط الذي يؤدي إلى ضعف قدرة الفرد وفاعليته في تنفيذ أدواره وعلاقاته واقتناعه بالعجز والضعف.

وتشير الدراسات ومنها دراسة موجانتي وآخرون (Morganti,et.al,1988) ودراسة نيهرك وآخرون (Nehrke,et.al,1977) إلى إن الضبط الداخلي يتطور بالتقدم في العمر،إذ إن معظم حديثي الولادة وكبار السن يميلون إلى أن يكونوا خارجي الضبط في حين ان الراشدين كانوا داخليين من حيث الضبط من حيث تفسيرهم للأحداث فكانوا أكثر ارتباطا بالجهد والمثابرة والمقدرة من ارتباطه بالظروف البيئية.

رابعا-الدين

تعني كلمة الدين في أهم معانيها الجزاء والعادة والعبادة والحساب، والدين الحساب ومنه قوله تعالى: مالك يوم الدين، وقيل معناه يوم الجزاء وقوله تعالى: ذلك الدين القيم، أي ذلك الحساب الصحيح والعدد والمستوى، والدين الطاعة. وقد دنته ، ودنت له أي أطعته. والجمع الأديان يقال دان بكذا ديانة، وتدين به فهو دين ومتدين، والدين:الإسلام وقد دنت به. والدين:العادة والشأن، تقول العرب: ما زال ذلك ديني وديدني أي عادتي.

وتوصلت الدراسات إلى نتيجة مفاداها التلازم التاريخي بين الإنسان والدين، وقد ظهرت في ضوء ذلك أراء فلسفية ونظرية لتفسير الدين أو التدين لدى بني البشر، حيث بدأت هذه الأفكار بتعريف الدين بأنه عبارة عن عبادة الأسلاف وأحيانا ارجع الدين إلى أصول سحرية، بينما اعتبر أحيانا أخرى على انه ناتج عن ضعف الإنسان وعجزه أمام القوة الطبيعية الخارقة فيبدأ بعبادة هذه المظاهر الطبيعية الخارقة خوفا منها وتجنبا لشرها وانتقل هذا الفهم إلى الفلاسفة وعلماء الاجتماع وعلماء النفس في عصور متأخرة.

إن الدين في المجتمع كالسلك في القلادة ودوره فيها الربط والتناسق والتنظيم بين الأجزاء، فكلما كان السلك قويا كلما تماسكت القلادة، فإذا تبدد هذا السلك انفرطت القلادة وتشتت وتبدد أجزاؤها، وكذلك الدين لم يكد يضعف في أي مجتمع حتى تبدو عليه أعراض التشتت والتفكك اللذين يبشران بسرعة الانهيار، وان التمسك بالدين يحقق للفرد سمات شخصية ايجابية، منها التحمل وضبط النفس، وهذه تعزز قوة الإرادة والثقة بالنفس، وتدعم مشاعر الآمل والتفاؤل. ويمكن اشتقاق نماذج أو أنماط من الخبرات الدينية التي نلحظها في حياة الأفراد، وكما يلي:

١-**التدين المعرفي الفكري**- يعرف الفرد من هذا النمط الكثير من احكام الدين ومفاهيمه محصورة في المستوى المعرفي الفكري، ولكنه غير ملتزم بهذه الاحكام في حياته اليومية.

٢-**التدين العاطفي الحماسي**- يبدي الفرد عاطفة وجدانية جارفة نحو التعاليم الدينية، لكنه لا يمتلك الاحكام المعرفية حولها مما يجعله غير قادر على الحوار والمناقشة المرنة فيصله ذلك الى حالة من التطرف.

٣-**التدين السلوكي (العبادة)**- ينحصر الفرد المتدين ضمن هذا النمط في دائرة ممارسة الطقوس واداء العبادات الدينية، ولكن دون معرفة كافية للاحكام ودون امتلاك العاطفة الدينية.

٤- **التدين النفعي**- يلتزم الفرد بالكثير من الممارسات والمظاهر الدينية للوصول الى مصالحه الخاصة مستغلا بذلك احترام الناس للدين.

٥-**التدين التفاعلي**- ينتج هذا التدين عن رد فعل لدى بعض الافراد لقضاء وقت طويل من حياتهم بعيدا عن الدين ولكن نتيجة لحالة مفاجئة في حياتهم تنقلب على النقيض، فيصبحوا من الملتزمين في الكثير من المظاهر الدينية، ويغلب على هذه الفئة التدين العاطفي الحماسي ولكنه يتميز بالسطحية.

٦-**التدين الدفاعي**- يتميز التدين في هذا النمط بانه عصابي دفاعي لحالة من الخوف او القلق او الشعور بالذنب او تانيب الضمير او ضد القهر والاحباط لظروف اجتماعية او اقتصادية يمر بها الفرد ، فيلجأ الى الدين للتخفيف من حدة هذه المشاعر او هروبا من الصعوبات التي يعجز الفرد عن مواجهتها.

٧- **التدين المرضي**- يصل الافراد في هذا النمط من التدين لتخفيف مظاهر التدهور العقلي الذهاني، فتظهر حالات يشعر معها المريض بانه ولي من اولياء الله الصالحين يقوم بهداية الناس.

٨-**التدين المتطرف**- يظهر الفرد في هذا النمط من التدين حالة من المبالغة والغلو في بعض جوانب الدين والتزمت في تطبيقها مما يخرجه عن الحدود المقبولة والتي يقرها الشرع ويجمع عليها العامة.

٩-**التدين التصوفي**- هو نمط خاص يمر به الفرد فيشعر به المتصوف بالتوحد مع الكون والإحساس بعمق التجربة الشعورية نحو الوجود والخالق والأشياء.

١٠- **التدين الأصيل**- هو النمط الأمثل من بين أنماط التدين السابقة، حيث يتوفر لدى الفرد هنا مظاهر الدين من جوانبه المختلفة بشكل متوازن معرفيا وعاطفيا وسلوكيا ويصبح الفرد منسجما مع ذاته وسلوكه، ومتفقا قوله مع فعله، وظاهره مع باطنه، وهذا النوع من التدين يوصل صاحبه إلى الأمن والاستقرار والتوازن النفسي والاجتماعي ويشعره بالطمأنينة والتسامح والصبر والرضا.

ويعد الدين من أهم العوامل المؤثرة على مركز الضبط، وإن عقيدة القضاء والقدر التي يؤمن بها المسلم لا تمنعه من أن يؤمن بإمكانية ترقية نفسه وبني أمته.

إن الإسلام ينمي مركز الضبط لدى المسلم، من خلال اعتماد المسلم على نفسه فينمي قدراته ويأخذ بالأسباب ويعمل ويسعى وثم يتوكل على الله، فبعض الأمور التي يتعرض لها المسلم قد تكون خارج قدراتنا وإرادتنا ولا سلطة لنا عليها كالأجل والرزق والقضاء والقدر.

خامسا- ثقافة المجتمع

هي طريقة الحياة في المجتمع بجوانبها المادية كالآلات والإنشاءات والأزياء وغيرها، والمعنوية كاللغة والأدب والفن والدين، وهي من صنع الإنسان في سعيه للتكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية لإشباع حاجاته العضوية والعقلية والنفسية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية والفنية، كما إنها تتمثل في قيم الحياة واتجاهاتها ومعاييرها الحاكمة وفي طرق التفكير وأنماط التفكير، وفي المعتقدات والتوقعات والعلاقات التي تنظم تعامل الناس في حياتهم وفي أنماط السلوك ومصطلحاته بين الناس في المجتمع .

إن الثقافة تناقلتها الأجيال المتعاقبة عن طريق الاتصال والتفاعل الاجتماعي لا عن طريق الوراثة البيولوجية، وهي ما يتعلمه الخلف من السلف عن طريق الاتصال اللغوي والخبرة بشؤون الحياة وعن طريق الإشارة والرموز.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بمركز الضبط

الذكاء الانفعالي هو القدرة على تنظيم الانفعالات بدقة وتقييمها والتعبير عنها، أو هو القدرة على تولد المشاعر، والقدرة على فهم الانفعال، والمعرفة الوجدانية، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الوجداني والعقلي، وتستخدم أربع قدرات فرعية لقياسها عند الإنسان وهي (الوعي الذاتي- التعرف على الانفعالات - إدراك الانفعالات - إدارة الانفعالات).

أما مركز الضبط هو سمة من سمات الشخصية الهامة، ويقوم علي افتراض مؤداه أن الطريقة التي يسلك بها الفرد تتأثر إلي حد بعيد، بما يدركه من علاقات سببية بين السلوك وتوابعه، فالأفراد من ذوي الضبط الداخلي يحملون أنفسهم مسئولية أعمالهم سواء في أوقات نجاحهم وفشلهم، في حين يحمل الأفراد من ذوي الضبط الخارجي مسئولية نجاحهم وفشلهم إلي قوى وعوامل خارجية.

أما القدرة الانفعالية فتعد من أهم العوامل الداخلية المهمة في أداء الفرد كما إن الوصول إلى قمة أداء الفرد ينبع من الاهتمام بالعوامل الداخلية و الخارجية لدى الفرد ، حيث إن الوجدان يؤثر في طاقتنا البدنية و العقلية.

و بهذا يعتبر مركز التحكم (الداخلي – الخارجي) متغيرا أساسيا من متغيرات الشخصية يتعلق باعتقاد الفرد عن أي العوامل هي الأقوى والأكثر تحكما في النتائج المهمة في حياته : العوامل الداخلية (مهارة، وقدرة، وكفاءة) أم العوامل الخارجية (صدفة، و حظ، و قدر).

وعلى ذلك فالأفراد ذوي مستوى الذكاء الانفعالي المرتفع يميلون لامتلاك مهارات إيجابية عالية في مواجهة الضغوط والمشكلات التي تعترض حياتهم كما إن كفاءتهم الانفعالي تمكنهم من

الانضباط والتحكم في المشاعر وجعلها تحت السيطرة فهم واثقون من أنفسهم، متفائلون، ويتكيفون بشكل أفضل مع الضغوط ويعزون الفشل إلى شيء يمكن تغييره، بحيث يمكنهم أن ينجحوا في المرات القادمة في حين نجد إن الأفراد ذوي مستوى الذكاء الانفعالي المنخفض لا يمتلكون تلك المهارات الايجابية في التعامل مع الضغوط والمشكلات وهم سلبيون يشعرون بالضعف العجز واليأس وهم اقل ثقة في ذواتهم يتوهون عن أهدافهم يعزون فشلهم إلى الحظ والصدفة أو القدر أو إلى صعوبة المهمة و انه ليس بإمكانهم تغيير شيء وسرعان ما يستسلموا.

وبهذا يرتبط مركز التحكم ارتباطا موجبا بأبعاد تدخل في صلب سيكولوجية الفرد ويأتي في مقدمتها الثقة بالنفس والدافع للانجاز والتحكم بمجريات الأحداث الأمر الذي يقتضي تزويد المتعلم بالمهارات التي تمكنه من إحراز النجاح والتكيف مع مجتمعه وهذه أمور تتوقف كلها على درجة ليست بقليلة على مدى تحكمه بمجرياتها من خلال الكشف عن مركز التحكم لديه وما إذا كان داخليا أو خارجيا.

فقد أكدت دراسة لمانا Lamana,2001 على وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي ومركز التحكم الداخلي.

أما دراسة ستوك Stock,1996 فتوصلت إلى إن القدرة الوجدانية تندرج في المجالات الداخلية للفرد وإنها تحتل دورا أكثر أهمية من العوامل الأخرى.

أما دراسة فورد وآخرون Fordmet.al,1996 فتوصلت إلى إن مركز التحكم الداخلي للطلاب ارتبط بالمستوى الجيد والمرتفع للذكاء الانفعالي.

أما دراسة نويكي وآخرون Nowicki,et.al,1989 فتوصلت إلى إن الأفراد ذوي التحكم الخارجي لديهم اضطرابات وجدانية، وهم اقل دقة في التعرف على تعبيرات الآخرين كما أنهم يعانون من صعوبات في تجهيز المعلومات.

استنادا إلى ما تقدم يمكن اعتبار مركز الضبط احد المتغيرات الهامة جدا في تفسير العديد من جوانب السلوك الإنساني، كما انه احد متغيرات الذكاء الانفعالي، والذي يلعب دورا هاما في حياة الفرد النفسية والاجتماعية.

تدريب عملي:

فكر معي!

ماذا يحتاج الفرد ليطور مفهوم الضبط ؟........................

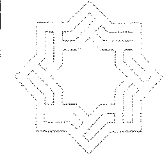
ماذا يحتاج الفرد ليطور قدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي؟.......

ما دور المعلم / الأهل أثناء ممارسة الفرد لقدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي؟....

ما دور المعلم / الأهل لتنمية مفهوم الضبط ؟.......................

الفصل الثامن

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالثقة بالنفس



محتويات الفصل:

- المدخل إلى مفهوم الثقة بالنفس
- مفهوم الثقة بالنفس
- مفهوم الثقة بالنفس والمفاهيم القريبة منه
- مكونات الثقة بالنفس
- أهمية الثقة بالنفس
- مظاهر الثقة بالنفس
- مظاهر عدم الثقة بالنفس
- مقومات الثقة بالنفس
- خطوات تنمية الثقة بالنفس
- بعض الوسائل المساعدة في تنمية الثقة بالنفس
- أسباب الثقة بالنفس
- الذكاء الانفعالي وعلاقته بالثقة بالنفس



الذكاء الانفعالي وعلاقته بالثقة بالنفس

المدخل إلى مفهوم الثقة بالنفس

تمثل الثقة بالنفس احد المفاهيم السائدة في الحياة اليومية للبشر في مختلف العصور، إذ ان صفة الاجتماع البشري في احد معانيها هي تعبير وظيفي عن نوع الثقة ودرجتها التي يوليها الناس لبعضهم في لحظة تاريخية معينة، فالثقة بالنفس هي تجريد مكثف يستنبطه الفرد من سلسلة غير محدودة من التفاعلات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية والأخلاقية في أي مجتمع، ليتوصل إلى صياغة توقعاته عن مدى إمكانية الاطمئنان إلى ان الأفعال تطابق الأقوال في بيئته القريبة والبعيدة، وهذا يفضي بالضرورة إلى صياغة موقف نفسي وأخلاقي محدد عن مدى نزاهة العالم ومصداقيته.

تعد الثقة بالنفس من المفاهيم المتطورة التي تلازم مراحل نمو الفرد وتحدد بالإشباع التام للحاجات الفسيولوجية وكذلك النفسية التي لا تقل أهمية عن الأولى، وتمثل أحدى الركائز المهمة في بناء الشخصية، وتظهر من خلال اعتماد الفرد على قدراته واحترامه لذاته وعدم شعوره بالتردد. ويرى ماسلو (Maslow,1954) ان لدى الإنسان حاجات أساسية تنظم على شكل هرم تمثل الحاجات الفسيولوجية قاعدته وتصاعديا إلى دافع تحقيق الذات والذي يقع في قمة الهرم الأعلى منها، ولا ينتقل الفرد إلى الحاجة الأعلى الا بعد ان يشبع الحاجة التي يقبلها، وان إشباع الحاجات يمنح الفرد الشعور بالثقة، ومن جهة أخرى فان الفشل بعدم إشباع الحاجات يؤدي إلى الشعور بالغضب وعدم الثقة بالنفس.

فالثقة بالنفس قيمة اجتماعية وإنسانية عليا وشرطا أساسيا مهما لتقدم العلوم والتكنولوجيا، يشجع عليها المجتمع ويحاول تنميتها في سلوك أفراده، إذ تساعد على تنمية التفكير العلمي لدى المتعلمين من اجل مواكبة ثورة المعرفة والمعلومات التكنولوجية التي يعيشها في هذا العصر، وتعمل على تسهيل الكثير من النشاطات الايجابية كتلقي المعلومات، والحب ، والصداقة، والزمالة ، والتعاون، والمعرفة، والتطور الاقتصادي، كما ان التوقع بصدق الآخرين هو عامل رئيس في التعلم البشري عموما، إذ ان الكثير مما يتعلمه الناس يعتمد على التعبيرات اللفظية والمكتوبة التي تصدر عن الآخرين، وهذا بدوره يعتمد على درجة تصديقهم لتلك التعبيرات، لذلك يحتاج الناس للثقة بالنفس.

وتشكل الثقة بالنفس سببا رئيسا في الإبداع والنجاح، وهي عبارة عن نسيج مركب من ثلاث صفات عاطفية وروحية متمثلة في إدراك الذات وقبول الذات والاعتماد على الذات، والفرد عندما يكون واثقا بنفسه يستطيع أن يعبر عما يشعر به وبشكل أفضل في المواقف الانفعالية الصعبة والتي يشعر فيها بالضياع أو الحزن أو الغضب، وقد أهتم علماء النفس ولاسيما الإنسانيون منهم بهذا

الموضوع لما له من علاقة في مواجهة صعوبات الحياة وتحدياتها، ولكنهم تناولوه بآراء وتفسيرات متنوعة بحسب وجهات نظرهم في الثقة بالنفس، إلا أنهم يتفقون إلى حد ما على أهميتها في حياة الإنسان.

وفي تصنيف جيلفورد (Guilford ,1974) لأبعاد الشخصية، عدت الثقة بالنفس كعامل عام غير مقتصرة على مجال محدد كالسلوك الاجتماعي والانفعالي وإنما ترتبط بالسلوك بشكل عام، حيث توفر الثقة بالنفس بناءا دافعيا نحو العمل وتحسينه وسرعته ودقة أدائه.

ويؤكد توكمان (Tuckman,1975) وشافلون (Shavelson,1982) إن تعزيز الصورة الشخصية لدى الطالب عن نفسه أي تعزيز مفهوم ذاته يعد هدفا تربويا مهما.

ويرى اريكسون (Erkson,1968) إن البناء الايجابي للثقة بالنفس يتكون عند الفرد عندما يستطيع تحقيق التوازن بين البنى الدافعية النفسية من جهة و تحقيق مطالب المهمات والأدوار الاجتماعية المحددة له من جهة أخرى في أية مرحلة من مراحل نموه.

ولاحظ لندكرين (Lindgren,1964) إن تفشي ظاهرة الخجل بين طلاب الجامعة والتي تنعكس في إحجام الطلبة عن الاشتراك في المناقشة أثناء الدروس، يعود لعدة أسباب ومن بينها الاهتمام بالذات الذي يعوق التركيز على موضوع المناقشة والخوف من التعرض للفشل ومشاعر النقص وعدم الثقة بالنفس.

ويجمع معظم الأطباء النفسانيين على أن أغلب الاضطرابات السلوكية والأمراض النفسية تبدأ بغياب أو تعثر نمو الثقة بالنفس النمو الصحيح، ويشير ايزنك (Eysenk,1959) إلى إن احد المظاهر الأساسية للمنطويين والعصابيين هو ضعف أو فقدان الثقة بالنفس.

ويرى ستون (Stonc,1957) إن الثقة بالنفس تنمو وتكتسب خلال الأعوام الأولى من حياة الطفل فتمكنه من الاستقلال الذاتي وتحمل المسؤولية كلما تقدم في النمو .

ويشير ستون وشيرشم (Ston&Churchm1957) إلى إن الثقة بالنفس والثقة بالبيئة عنصران أساسيان لنمو الشخصية السوية والنمو السليم للطفل حيث تظهر آثارها لاحقا في تكوين شخصية سليمة متكاملة نفسيا واجتماعيا، كما إنها تساعد على خلق إنسان قادر على أن يتبوأ المكانة المرموقة في المجتمع وتساعد في حل المشكلات واتخاذ القرار المناسب.

ويشير كاتل (Cattel ,1957) إلى إن الشخص الذي يتمتع بالنضج الانفعالي والسيطرة الذاتية قادر على وضع أهداف حقيقية تنسجم مع قدراته وإمكاناته يوصف بالتوافق والشعور بالأمان والثقة بالنفس، وبذلك يتكون البناء الايجابي للثقة بالنفس عند الفرد عندما يستطيع تحقيق التوازن بين البنى الدافعية النفسية من جهة و تحقيق مطالب المهمات والأدوار الاجتماعية المحددة له من جهة أخرى في أية مرحلة من مراحل نموه .

ويرى كيركباترك ولوك (Kirkpatrick&Locke ,1991) إن الثقة بالنفس هي احد

الصفات الشخصية التي لها علاقة بالقيادة الناجحة، إذ أن الإحساس بالثقة بالنفس لدى القائد يمنحه الشعور بالأمان الذي يعتبر عنصر أساسي لنجاح العلاقة مع التابعين، كما يصبح طاقة تتسبب في إظهار مواهبه وإمكاناته وتكسبه روح المبادأة والقدرة على اتخاذ القرار.

ويرى روجرز Rogers ان فكرة الإنسان عن ذاته وتقبله لذاته تعتبر من العوامل المهمة التي تؤثر على سلوكه، فإذا كانت هذه الفكرة حسنة أصبح الإنسان راضيا عن ذاته ممتلئا بالثقة العالية، وهذا يدفعه إلى العمل والنجاح والتكيف مع المحيطين به، أما إذا كانت هذه الفكرة سيئة أصبح غير راض عن ذاته، وغير متقبل لها، وضعيف الثقة بالذات ان مثل هذا الشخص يتعرض دائما للمواقف الإحباطية التي تجعله يشعر بالعجز والفشل مما يدفعه إلى الانطواء .

وأما جيتس فقد فسر الثقة بالنفس على إنها الشعور بالكفاية، وبان المرء الذي يحب ذاته جديرا بالاحترام ويقدرها ويثق بها، وضد الكفاية ما يسمى الشعور بالنقص او عدم الكفاية، وهي قلة الشعور بالقيمة الشخصية او انخفاض درجة تقدير للذات.

استنادا إلى ما تقدم تعتبر الثقة بالنفس متغير من متغيرات الشخصية التي تلعب دورا لا يستهان به في مساعدة الفرد على مواجهة تحديات الحياة والتكيف مع خبراتها الجديدة من خلال ما تؤدي إليه الثقة بالنفس من قدرة على اتخاذ القرارات، وقدرة على التعبير عن الذات والإفصاح عن الرأي والاتجاه، ومن ثم يمكن أن تعتبر مفتاحا للنجاح.

مفهوم الثقة بالنفس Self confidence

إن الثقة بالنفس هي اعتداد المرء بنفسه واعتباره لذاته وقدراته، فهي أمر مهم لكل شخص، ولا يكاد أي إنسان يستغني عن الحاجة إلى مقدار من الثقة بالنفس في أمر من الأمور، أو موقف من المواقف سواء أكان مجال التعليم أو العمل أو مجال الحياة الاجتماعية، وان هناك تعاريف عديدة للثقة بالنفس، نذكر منها:

أ- الثقة بالنفس لغة-

جاء في قاموس راندوم- Random بأنها التعويل على ان شخصا ما او شيئا ما، يتمتع بالكمال او القوة او القدرة او اليقين، او غيرها، كما تعني توقع واثق لشيء ما، وتأتي بمعنى الأمل، ولها معنى اقتصادي يتضمن اليقين بان بضاعة معينة سيجري تسديد ثمنها مستقبلا، وللثقة مدلول قانوني، فيعني علاقة ائتمانية يتولى فيها شخص معين حق التصرف بملكية معينة لصالح شخص آخر.

ب- **الثقة بالنفس اصطلاحا،** وعرفه كل من:

تعريف وايت ١٩٥١

هي قيمة من قيم تكامل شخصية الإنسان تنبثق من تقديره لذاته واحترامه لها وتنعكس في اعتماده على نفسه واحترامه لها وعدم شعوره بالنقص والقدرة على اتخاذ القرار والمبادأة .

- **تعريف جيلفورد Guilford ١٩٥٩**

بأنها عامل يمثل اتجاه الفرد نحو ذاته وبيئته الاجتماعية، فأما يميل الفرد إلى الإقدام على البيئة أو التراجع عنها، ومن مظاهرها الشعور بالكفاية وتقبل الآخرين والإيمان بالذات والاتزان الاجتماعي.

- **تعريف سوفرشوين Saverwshewen ١٩٦٧**

هي نوع من الاتجاهات يكتسبها الفرد نتيجة تكامل الخبرات الكثيرة والمتنوعة في المواقف التي يكون الفرد طرفا فيها.

- **تعريف جود Good ١٩٧٣**

هي ثقة الفرد بقابليته الخاصة.

- **تعريف هورني Hornby ١٩٧٤**

هي اعتماد الفرد على قدراته الخاصة .

- **تعريف أبو علام ١٩٧٨**

هي اتجاه الفرد نحو كفايته النفسية والاجتماعية وشعوره المبني على الخبرة بأنه قادر على تحقيق حاجاته ومواجهة متطلبات البيئة وحل مشكلاته وتقبله لذاته واعتقاده بأنه جدير بتقدير الآخرين وتقبلهم له وشعوره بالآمن أثناء التفاعل الاجتماعي في مواقف الحياة ويؤدي دورا ايجابيا في هذه المواقف كما يدفعه إلى الإقدام نحو المواقف والخبرات والتحديات الجديدة.

- **تعريف ويبستر Wbster ١٩٨١**

هي شعور الفرد بقدرته أو قابليته في موقف ما.

- **تعريف الكبيسي ١٩٨٥**

هي إيمان الفرد بنفسه وبإمكاناته متمثلا بعدم الشعور بالنقص أو الخجل من المواقف الاجتماعية أو الخوف من نقد الآخرين له أو مناقشة مشكلاته وعدم التواني بالبدء في ممارسة أعماله أو طلبا للمساعدة للشعور بأن كيانه وإدراكه لواقع قدراته مقبول مما يساعده على التطلع إلى تحقيق طموحاته، وحسن التوافق النفسي وما ينشا عنه من توافق اجتماعي ينعكس على عمله وسلوكه.

- **تعريف سيدني شروجر Sidney Shrauger ١٩٩٠**

هي إدراك الفرد لكفاءته او مهاراته وقدرته على ان يتعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة.

- **تعريف عبد المتجلي ١٩٩٢**

هي حالة نفسية يكتسبها الإنسان منذ نعومة أظافره وفي محيط أسرته، فتظل تلازمه وتدفعه إلى النجاح وللمستقبل الزاهر.

- **تعريف دوبرن Dubrin ١٩٩٤**

هي اعتقاد الفرد بقدرته على تحقيق الأهداف التي يريدها في كثير من المواقف او في موقف معين.

- **تعريف القواسمة والفرح ١٩٩٦**

هي سمة شخصية يشعر معها الفرد بالكفاءة والقدرة على مواجهة العقاب والظروف المختلفة مستخدم أقصى ما تتتجه له إمكاناته وقدراته لتحقيق أهدافه المرجوة، وهي مزيج ايجابي من الفكر والشعور والسلوك الذي يعمل على تشجيع النمو النفسي السوي والوصول بالفرد إلى المستوى المطلوب من الصحة النفسية والتكيف النفسي والاجتماعي.

- **تعريف جيردانو ودوسيك Girdano &Dusek**

هي الشعور الذاتي للفرد بإمكاناته وقدرته على مواجهة الأمور المختلفة في الحياة، وتنمو الثقة من خلال تحقيق الأهداف الشخصية التي تبدأ كأفكار في ذهن الفرد وتجد طريقها إلى ارض الواقع بالتخطيط والاستفادة من مخزون الخبرات.

استنادا إلى ما تقدم تعرف الباحثة الثقة بالنفس بأنها شعور الفرد بقدراته وإمكاناته في حل المشاكل التي تواجهه وانجاز الأعمال الخاصة به مما يدفعه إلى الإقدام على تقبل المواقف والخبرات والتحديات الجديدة بعيدا عن مشاعر النقص أو الخجل بما يحقق التكيف الاجتماعي السليم والشعور بالأمن أثناء التفاعل الاجتماعي.

مفهوم الثقة بالنفس والمفاهيم القريبة منه

تستلزم الثقة بالنفس من الشخص الواثق من ذاته، ان يكون عارفا قدر نفسه، وينشأ متواضعا في تقدير ذاته، فهو يعرف ، ويحس بان النجاح الذي حصل عليه لم يأت له من الوهم الذي ارتسم في خياله، وأحلام يقظته، إنما يأتي له بالمثابرة، وبذل الجهد والمواظبة على العمل من غير توقف.

أما مفهوم الذات فهو الصورة الكلية والوعي لدى الفرد عن ذاته وخصائصها الفريدة، وسلوكه المتصل بجوانب الذات الجسمية والاجتماعية والانفعالية والعقلية.

ويمكن القول بان الثقة بالنفس ليست عملية ينبغي ممارستها، بل هي ثمرة يجنيها الشخص نتيجة بذور غرسها ورعاها، وان هذا المفهوم في علم النفس يسمى بتكامل الشخصية، فالشخصية المتكاملة هي تلك الشخصية التي تعمل أجهزتها الجسمية والوجدانية والعقلية في تآزر وتماسك مستمرين ولا يأتي ذلك الا نتيجة تربية للشخص تقوم على أساس من الاستمرار والتدرج وبيئة مناسبة للنمو الجسمي والوجداني.

استنادا إلى ما تقدم فالثقة بالنفس تقع ضمن تعريف مفهوم الذات، وتعد جزءا رئيسا من مفهوم الذات الذي يشتمل في معظمه على ثقة الفرد بذاته.

مكونات الثقة بالنفس

الثقة بالنفس هي اعتقاد المرء بقدرته على تحقيق الأهداف التي يريدها في كثير من المواقف أو في موقف معين وللثقة بالنفس مكونات كما حددها باجري وماكس (Baggerly,Max,2005) هي:

- النظر إلى الذات على إنها قادرة والإيمان بقدرتها على عمل الأشياء كالآخرين.
- الشعور بالانتماء والإيمان بأنه جزء متكامل مع الآخرين.
- التفاؤل بالمستقبل والنظرة الايجابية للحياة.
- مواجهة الفشل من خلال النظر إلى خبرات الفشل على إنها فرصة للتعلم والنمو.
- امتلاك مصادر مناسبة من التعزيز من خلال نماذج الدور.

وقد صنف جيلفورد ١٩٥٩ مكونات الثقة بالنفس بما يأتي:

- الشعور بالكفاية.
- الشعور بتقبل الآخرين.
- الإيمان بالذات والاتزان الانفعالي.
- القدرة على البت في الأمور واتخاذ القرارات وتنفيذ الحلول.

أما (بريستون ،٢٠٠٤) فحدد الطريقة التي ينظر بها الفرد إلى نفسه في ثلاثة مشاعر ومعتقدات أساسية، تكون الثقة بالنفس، وكما يلي:

- **قيمة الذات**- هي مدى تقدير الفرد لذاته، والراحة التي يشعر بها لأن يتصرف طبقا لشخصيته، ومدى السعادة والنجاح الذي يشعر بانه يستحقه.
- **الكفاءة**- هي ما يؤمن به الفرد من قدرته على تحقيق ما يريده على حل المشكلات والتفكير، وهذا ما تعنيه الثقة بالنفس.
- **الانتماء**- هو إحساس الفرد بان الآخرين يتقبلونه ويحترمونه أم لا، ويتكون احترام الفرد لنفسه من تقديره لقيمة ذاته وشعوره بالانتماء.

أهمية الثقة بالنفس

تعتبر الثقة بالنفس من أهم المهارات اللازمة سواء في محيط العمل او في الحياة بصفة عامة، والشخص عندما يكون واثقا من نفسه يصبح قلق، محبط في الكثير من الأحيان، عندها تبدأ السلبية تدخل في نفسه مما ينعكس ذلك على سلوكه وتصرفاته وعلى علاقاته بالآخرين، وتتضح أهمية الثقة بالنفس، بما يأتي:

١- تحقيق التوافق النفسي

التوافق النفسي هو العلاقة المنسجمة مع البيئة التي تضمن تحقيق الرضا لأغلب الحاجات و المتطلبات الفسيولوجية والاجتماعية.

ويعتبر التوافق من العمليات الاجتماعية الرابطة التي يتفاعل فيها شخصان او أكثر من اجل منع او تقليل او ملافاة الصراع والاختلاف، فهو نوع من العمل المنسق يمكن الأفراد من الاستمرار في فعالياتهم عندما يكون هناك شيء من الاتفاق والتناسق فيما بينهم.

ان الطفل يكون محاطاً بالعديد من القوى الاجتماعية التي تؤثر في سلوكه تأثيراً ملائماً او

منافياً، وذلك خلال مدة طويلة تسبق قدرته على اختيار ما يعتبره نافعاً او ضاراً له، ويؤثر اجتماع الطفل بغيره من الأطفال في تنشئته الاجتماعية، فالطفل كائن اجتماعي بالضرورة وهو يشعر التعاسة إذا عزل عن الآخرين، وهو يتعلم تدريجياً كيفية تكييف سلوكه مع مطالب الجماعات التي يتكون منها المجتمع الذي يعيش فيه.

ان الشخص المتوافق نفسيا هو الذي يستمتع بثقته بنفسه، أما الشخص غير الواثق من نفسه فيكون غير متوافق نفسيا وبالتالي يتعرض في أي لحظة للاضطراب.

٢- استمرار اكتساب الخبرة

الخبرة هي الجوانب الداخلية للحياة العقلية التي تتعرف من خلالها على قدرة الفرد في التأمل بأفكاره وإدراكه وانفعالاته ودوافعه ومحاولة الاتصال بالآخرين بهذه الاستنباطات الداخلية.

أما اكتساب الخبرة هو تلك الصفات أو الخصائص والميزات والسمات والاستجابات التي ليست موجودة عند المرء منذ الولادة أصلاً بل جرى تطويرها وتعديلها وتقليدها واكتسابها في أثناء حياة الفرد وفي سياق نموه وتطوره، إذ يولد الإنسان بغير خبرة، والخبرة نوعان، هما:

- خبرات لا شعورية - لا إرادية.
- خبرات شعورية - إرادية.

ومن أهم العوامل التي تساعد على اكتساب الخبرات الشعورية والإرادية، إرادة الفرد والتمرين إلى جانب تمتعه بقدر معين من الثقة بالنفس، فبغير توافر حد أدنى من هذه الثقة لن يستطيع اكتساب أي خبرات جديدة، والثقة بالنفس تتطلب الاستمرار في نضج الخبرات والتطلع لدرجات أعلى من الخبرات الواسعة والمتدرجة.

٣- النجاح في العمل

ان الإيمان بالقدرة على أداء العمل من أهم العوامل المؤدية إلى النجاح فيه، والفرد الذي لا يستطيع ان يؤمن بقدرته على الأداء، لا يستطيع النجاح فيه. فالإحساس بالقصور عن أداء العمل ينتهي به إلى التخاذل والفشل.

٤- حب الآخرين

ان حب الناس لنا شيء جميل ومفرح، فبغير حب الآخرين، فأننا لا نستطيع الإحساس بكياننا الإنساني، ذلك ان اكتمال وجودنا الإنساني لا يأتي لنا الا إذا تبادلنا مع من حولنا الحب، فحب الشخص الواثق من نفسه للآخرين، واستقباله حبهم له يقوم أساسا على احترام الشخصية الإنسانية، حيث ان الثقة بالنفس تستلزم الحب وعدم الكراهية والعدوان.

٥- مواجهة المشكلات

تلعب الثقة بالنفس دورا كبيرا في حياة الفرد من خلال مواجهة المشكلات التي تعترض طريق حياته، لان التغلب على الصعاب والتوصل إلى حلول ناجحة للمشكلات التي تصادفنا في سبيل

تحقيق أهدافنا بحاجة ماسة إلى قوة احتمال، والى طاقة نفسية كبيرة، وهذه الطاقة بمثابة ضبط النفس في المواقف الحرجة.

مظاهر الثقة بالنفس

من مظاهر الثقة بالنفس عند الطفل هي:

١-الإحساس بالقدرة على مواجهة المشكلات والقدرة على البت في الأمور واتخاذ القرارات وتنفيذ الحلول مقابل الإحساس بعدم القدرة على مواجهة المشكلات والاعتماد على الغير والميل إلى تأيد الآخرين وإسنادهم والميل إلى التردد والتراجع والمغالاة في المرض.

٢-تقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين واحترمهم مقابل القلق حول التصرفات والصفات الشخصية والحساسية للنقد الاجتماعي والشك في أقوال وأفعال الغير والخوف من المنافسة

٣-الشعور بالأمن عند مواجهة الكبار والتعامل مع الكبار والثقة بهم مقابل الشعور بالخجل والارتباك

٤-الشعور بالأمن مع الأقران والمشاركة الايجابية في الحياة المدرسية.

٥-الترحيب بالخبرات والعلاقات الجديدة مقابل الشعور بالخوف والارتباك.

مظاهر عدم الثقة بالنفس

من مظاهر عدم الثقة بالنفس عند الطفل هي:

١- الإحساس بالعجز عن مواجهة المشكلات والاعتماد على الغير في الأمور العادية، والإحساس بالحاجة إلى تأيد الآخرين ومساندتهم، والميل إلى التردد والتراجع، والمغالاة في الحرص.

٢- القلق حول التصرفات والصفات الشخصية، والحساسية للنقد الاجتماعي، والشك في أقوال الآخرين وأفعالهم، والخوف من المنافسة، والاستياء والهزيمة، والترحيب بإطراء الآخرين، ومدحهم والمبالغة في الحرص، والرغبة في الإتقان والشعور بنقص الجدارة والمسايرة خوفا من النقد.

٣- الشعور بالخجل والارتباك والميل إلى الإحجام عن التعامل مع الكبار.

٤- الشعور بالقلق والارتباك في المواقف الاجتماعية التي تضم الأقران والإحجام عن المشاركة الايجابية.

٥- الشعور بالخوف والارتباك والخجل في المواقف الجديدة.

مقومات الثقة بالنفس

هناك مقومات تؤثر في الثقة بالنفس وتعمل على تعزيزها وتجعل منها قوة لا يستهان بها في بناء شخصية الفرد، ومن أبرزها:

١-المقومات الاجتماعية

ان الفرد لا يعيش في معزل عن المجتمع، بل هو جزء منه، يؤثر فيه ويتأثر بـه ، ويـرتبط الوضـع الاجتماعي للشخص بمـدى ثقتـه بنفسـه، وذلـك ان الكيـان الاجتمـاعي لأي شـخص يحـدد كيانـه النفسي، وفكرته عن نفسه، إذ يولد الفرد وهو مزود بعدد كبير من الموروثات المتعلقة بالنوع البـشري التي تحكم سلوكه بعض الشيء، ولكنه سرعان ما يتأثر في جـو المجتمـع الـذي يعـيش فيـه، وبالتـالي يخضع في سلوكه للتأثيرات القادمة من ذلك المجتمع، فيكون نوعان مـن التكيـف للقـيم الاجتماعيـة، تكيف اجتماعي ايجابي، ففيه يكون الشخص موقف مؤثر فيما هو قائم مـن قـيم ومعـايير، وتكيـف اجتماعي سلبي، وفيه يكون الفرد موقفا مقتصرا على مجرد قبول ما يـصدر عـن المجتمـع مـن غـير ان يضيف او يغير او يعدل على ما هو قائم.

فالمجتمع يقدم المعارف والعلوم لأفراد المجتمع لتجعل منهم أفراد واثقـين مـن أنفـسهم قـادرون على مواجهة صعوبات الحياة ومشكلاتها، والشكل التالي يوضح المقومات الاجتماعية.

ت	المقومات الاجتماعية
١	يفضل الجلوس في الأماكن العامة
٢	يشارك الآخرين في مناسباتهم
٣	يتصرف بحرية في المواقف الاجتماعية
٤	يكون صداقات جديدة
٥	يتكلم بطلاقة عند التحدث في المواقف الاجتماعية
٦	يتشاور مع الآخرين
٧	ينضم للفرق الرياضية الجماعية
٨	يلتحق بالأنشطة الاجتماعية
٩	يتمتع بالألعاب الجماعية

الشكل (30) المقومات الاجتماعية

٢- المقومات الاقتصادية

يرتبط المستوى الاقتصادي وتعدد سـبل كـسب الـرزق ارتباطـا وثيقـا بثقـة الـشخص بنفسه، فالشخص ذو الدخل المرتفع يكون قادرا علـى إشـباع حاجاتـه، وسـد مطالبـه، وتحقيـق الكـثير مـن رغباته، لذا فكلما زاد دخل الفرد أصبح قادرا على تلبية احتياجاته وتحقيق كثير من رغباته وان ثقتـه بنفسه تزداد، فيدخل في مشروعات جديدة يفرضها عليه الوضع الاقتصادي، مما يدفعـه إلى اكتـساب خبرات جديدة ومهارات متنوعة تـضاف إلى حـصيلته المعرفيـة، والـشكل التـالي يوضـح المقومـات الاقتصادية.

ت	المقومات الاقتصادية
١	الدخول في مشروعات جديدة
٢	مخالطة المجتمعات ذات الدخل العالي
٣	تنوع الاهتمامات الاقتصادية
٤	يتحدث ويناقش مواضيع تتضمن مصادر اقتصادية
٥	يوجه الزملاء اقتصاديا
٦	يفسر كل شيء من منظور اقتصادي

الشكل (31) المقومات الاقتصادية

٣-المقومات الجسمية

ان الشخص السليم الخالي من الأمراض التي تعوقه عن القيام بأداء الأعمال المسندة إليه او التي تتطلب منه بذل جهد معين لانجازها، والحائز على العناية الصحية الكاملة، التي تضمن له النشاط والحيوية من المحتم ان تؤدي إلى ارتفاع مستوى الثقة بالنفس، والشكل التالي يوضح المقومات الجسمية.

ت	المقومات الجسمية
١	الجاذبية الشخصية
٢	بهاء المنظر
٣	القدرة التعبيرية بالحركات والإشارات
٤	نبرة الصوت
٥	التعبير عما يجول في داخله
٦	المشاركة في الأنشطة البدنية
٧	يتلمس الأشياء ليتعرف عليها
٨	يمارس الألعاب والتجارب المثيرة
٩	يستمتع في المشي البطيء والسريع

الشكل (32) المقومات الجسمية

٤-المقومات العقلية

ان الاستفادة من الفرص المتاحة للتعلم مع توجيه الطاقات المبذولة للتوجيه الصحيح للفرد ليحقق قدر اكبر من الإنتاجية في يسر وسهولة تساعده على بناء ثقته بنفسه، والشكل التالي يوضح المقومات العقلية.

ت	المقومات العقلية
١	الانشغال في الألعاب الفكرية
٢	تصنيف الأشياء إلى مجموعات متماثلة
٣	يمارس التجارب التي تتطلب عمليات حسابية
٤	يحب تتبع الأنماط والتتابع المنطقي للأشياء
٥	يستمتع في الألعاب التي تتطلب حل الألغاز
٦	الاستفادة من الفرص المتاحة للتعلم
٧	اكتساب الخبرات الجديدة
٨	قوة الذاكرة
٩	الاستعداد للتعلم

الشكل (33) المقومات العقلية

خطوات تنمية الثقة بالنفس

ان هناك خطوات لابد من التعرف عليها، وان كل خطوة تقود إلى الخطوة التي تليها، ويرى شيفر و ميلمان١٩٩٦أنه بالإمكان تنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال، أذا ما أتبع الآباء الخطوات الآتية:

أ- شجع الطفل على اتخاذ القرار

شجع الطفل منذ سن مبكرة على القيام بالاختيار مثلا اختيار نوع الرقائق التي يريد أن يأكلها أو الملابس التي يريد أن يلبسها أو الألعاب التي يريد أن يلعبها.

ب-قدم الدعم المبكر للطفل

يصبح الطفل مستقل بعد أن يكون قد تعلم أن بالإمكان اعتماده على تقبل الأبوين ورضاهما و دعمهما له.

ت-لا تكن متجبرا او مستبدا

الآباء الذين يميلون للسيطرة على أطفالهم عن طريق رفضهم الكثير من القوانين أو عن طريق التذمر أو الشكوى، غالبا ما ينشاؤون أطفالا مطيعين الا إنهم اعتماديون.

ث-كن متجاويا

أعط اهتماما فوريا ووديا لأي طلب يطلب الطفل و لا تماطل و لا تعط استجابات غامضة مثل سوف نرى و لا تقل (لا) بشكل آلي ، دون أن تكون لديك أسباب مقنعة.

ج- لا تفسد الطفل بالدلال

ويتضمن الدلال الزائد نوعين من الممارسات هما :

١- أعطاء الطفل أشياء لا يحتاجها و غالبا لا يريدها.

٢- القيام بعمل أشياء يستطيع القيام بها بنفسه .

بعض الوسائل المساعدة في تنمية الثقة بالنفس

هناك العديد من الوسائل المساعدة في تنمية الثقة بالنفس لدى الطفل فلابد قبل التحدث عنها التعرف على ابرز العوامل المؤثرة في الثقة بالنفس ،حيث يرى الكثير من علماء النفس أن العوامل الآتية لها أثر كبير في أحداث التوافق المنشود بين الأفراد و بيئاتهم، وأهمها :

١. **إشباع الحاجات البيولوجية للفرد** - منها الحاجة إلى الطعام و الشراب والتخلص من فضلات الجسم و الراحة و يعتبر إشباع هذه الحاجات أمراً ضرورياً لبقاء حياة الفرد، والحاجات الأولية تمثل استعدادات فطرية يولد الإنسان مزوداً بها.

٢. **إشباع الحاجات الاجتماعية** – يطلق عليها البعض اجتماعية – نفسية، ذلك لأن الفرد يكتسبها و يتأثر بها من بيئته عن طريق الخبرة و التعلم و الممارسة ومن أهمها الحاجة إلى الحنان و الاستقرار و المعرفة والانتماء و الأمن و الحرية و النجاح و التقدير... الخ . وإذا عدنا إلى مرحلة الطفولة تلك التي تحدث أثراً كبيراً في بناء شخصية الفرد نجد أن الطفل الذي يلاقي إشباعا و رعايةً لحاجاته ، يعطيه أحساساً بالطمأنينة المريحة في هذا العالم و بعداً عميقاً في تكيفه ، أما إذا لم تشبع حاجاته (بيولوجية كانت أو اجتماعية) فإنها تخلق لديه توتراً و اضطرابا تزداد شدته كلما طال حرمان الفرد منها، ويزول هذا الموقف إذا ما أستطاع إشباع هذه الحاجة، ويمكن أن ننمي الثقة بالنفس لدى الأطفال من خلال إتباع الكبار للقواعد الآتية:

١-على الكبار مساندة وتشجيع أبنائهم ومنحهم الثقة لما يقومون به.

٢-على الفرد أن يكون صورة واقعية عن ذاته.

٣-تشجيع الأطفال على صداقة الواثقين بأنفسهم.

٤-تشجيع الأطفال على اكتساب صداقة الذين يثقون بهم.

٥-تشجيع الطفل على استخدام الصور والألوان والرسوم.

٦-مشاهدة الأفلام الصامتة والناطقة التي تقوي الثقة بالنفس لدى الطفل.

٧-تشجيع الأطفال على تمثيل بعض الأدوار البسيطة ورواية بعض القصص القصيرة كقصص القرآن الكريم والسيرة والتحدث عن ببعض الأمثلة الواقعية .

٨-تشجيع الأطفال على المشاركة في الأنشطة الجماعية التي تتطلب اشتراك الأطفال في عمل واحد وقيام كل طفل بدور محدد يرتبط بالأدوار الأخرى التي يقوم بها الأطفال الآخرين كالألعاب الجماعية أوالغناء الجماعي أو الرحلات الجماعية .

٩-تكليف الأطفال فرادي ببعض الأعمال التي تتطلب عرضها على زملائهم.

١٠-توضيح أهمية وقيمة الأفراد الآخرين ودورهم في جلب الراحة والطمأنينة إلى نفوس الناس ويمكن من هذا المنطلق أن تتناول المعلمة دور رجل الشرطة فبدلا من الشعور السلبي نحوه

تخلق المعلمة اتجاها ايجابيا نحوه.

١١- تنمية الاتجاه نحو النظام والعناية بالجسم، ويتمثل بتدريب الأطفال على كيفية العناية بنظافة الجسم وكذلك غسل الأيدي والأسنان.

أسباب الثقة بالنفس

إن الشخص الواثق من ذاته يكون متواضعا، عارفا قدر نفسه، وينشأ تواضعه عن واقعيته في تقدير نفسه، فهو يعرف ويحس بان النجاح الذي يحصل عليه لم يأت بالوهم الذي ارتسم في خياله، وأحلام يقظته، إنما تأتي له بالمثابرة وبذل الجهد، والمواظبة على العمل من غير توقف، وهناك عدة أسباب لانعدام الثقة بالنفس لدى الطفل، ومنها:

١-**أسباب تعود إلى المزاج** – تتمثل هذه الأسباب بالمزاج المرتبط بتكوين الطفل وبالمؤثرات الأولى التي يتلقاها والخبرات المبكرة التي يعيشها كالأمزجة التي تتعلق بالإحساس المرهف مع النزعة إلى الانطواء وبطء في التجاوب مع الأوضاع الراهنة مما يتسبب في صعوبة الاندماج في الحياة الاجتماعية والتفاعل العفوي مع البيئة.

٢-**أسباب تعود إلى مرحلة النمو**

٣-**أسباب تعود إلى أساليب تعامل الوالدين** – تتمثل بالأساليب التي يتبعها الوالدين مع أبنائهم، وهي:

- **أسلوب الحماية الزائدة** – هو الخوف على الطفل بصورة مفرطة من أي خطر قد يهدده مع إظهار هذا الخوف بطريقة تؤجل اعتماد الطفل على ذاته. وقد يتدخل بعض الآباء في تفكير الطفل و حريته و لعبه فيمنعونهُ من عمل هذا أو لمس ذاك بقصد حمايته و لكنهم بهذه الحماية الزائدة يفقدونه صفة الاستقلالية و القدرة على الاستطلاع و حسن التصرف، و بعض الآباء لا يتركون الطفل الصغير يطعم نفسه أو يلبس ملابسه بحجة أنه لا يعرف أن يقوم بذلك بنفسه ، و لكن الطفل إذا أطعم نفسه أو ألبس نفسه أنه يكسب مهارات يدوية بسرعة كبيرة ، و يكسب عادات الأكل الصحيحة في زمن قصير ، و يشعر بالإضافة لذلك بمقدرته و قوته فتزداد ثقته بنفسه.
- **أسلوب التفرقة** –هو عدم المساواة بين الأطفال في المعاملة و عدم المساواة بينهم بسبب الجنس أو السن أو ترتيب الولد أو لأي سبب أخر و هذا الأسلوب يسئ إلى صحة الطفل النفسية ، حيث يزرع الحقد في نفس الطفل المغلوب على أمره، و يجعل من الطفل المدلل إنساناً أنانياً مغروراً و متسلطاً .
- **أسلوب اللين** – هو مشاركة الوالدين طفلهما في الأنشطة والمناسبات الخاصة به، والتعبير اللفظي عن حبه وتقدير رأيه، والتجاوب معه والتقارب منه، ومداعبته، والفخر بتصرفاته واستخدام لغة الحوار لإقناعه، ويتبين أن اللين في تنشئة الطفل اجتماعيا يؤدي إلى شعوره

بالثقة بالنفس و الاعتماد على النفس.

- **أسلوب القسوة** – هو أسلوب يستخدم التهديد بالعقاب البدني أو التهديد بالحرمان لأبسط الأسباب، أتضح أيضاً لنا مما سبق أن استخدام أسلوب القسوة في تربية الطفل يؤدي به إلى عدم التوازن و التوتر و القلق والثقة بالنفس.
- **أسلوب التسلط**– هو فرض الوالد او الوالدة رأيه على الطفل، ويتضمن ذلك الوقوف أمام رغبات الطفل التلقائية او منعه من القيام بسلوك معين، ويأخذ أشكالا متعددة من التهديد بالعقاب او الخصام، ويتحكم الكثير من الآباء في الطفل و يشعرونه بأنه لا حول له ولا قوة بجانب سلطتهم و قوتهم، ويرغم الطفل آنذاك على أطاعة الوالد دون تفكير، وكذلك نرى الكبار يسخرون من الصغار وعجزهم، كل تلك الأمور تضعف ثقة الطفل بنفسه و تجعله مضطرباً منطوياً على نفسه في كثير من الأحيان.
- **أسلوب الإهمال**– هو ترك الطفل دون تشجيع على السلوك المرغوب او الاستجابة له، وكذلك دون محاسبته على السلوك غير المرغوب، وكذلك ترك الطفل دون أي توجيه إلى ما يجب ان يفعله او إلى ما يجب ان يتجنبه. فقد يبالغ بعض الآباء في مخاصمة أبنائهم و مقاطعتهم أو أبداء إهمالهم إياهم، فيحدث أحياناً أن يطلب الصغير من والده شيئاً ما فيهمله إهمالاً تاماً، و في الحقيقة أن هذا الأسلوب يعد أسلوباً مؤلماً و هو أقسى على نفسية الطفل من أسلوب القسوة نفسه، حيث لا يمكن للطفل بسببه تكوين عاطفة احترام الذات، وهي المركز التي تنمو حوله الشخصية نمواً متزناً.
- **أسلوب التذبذب** – يعد هذا الأسلوب أسلوباً خطيراً لأنه لا يساعد الطفل على معرفة الصواب والخطأ، مما يزعزع ثقته بنفسه و يقلل من قدرته على التكيف السليم.

أن الأسلوب المفضل في تنشئة الطفل اجتماعيا هو الأسلوب المعتدل المناسب لسن الطفل والموقف الذي يعيش فيه ، لأن هذا الأسلوب يبني ضمير الطفل و يقوي إرادته في مواجهة صعوبات التكيف ويساعده على تنمية علاقة إيجابية سوية بينه و بين المحيطين به، علاقة قوامها الثقة في نفسه و بمن حوله .

علاقة الذكاء الانفعالي بالثقة بالنفس

الذكاء الانفعالي هو إدراك الفرد لقدرته على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها، وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيقين لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول في علاقات انفعالية اجتماعية تساعد على الرقي العقلي، وأما الثقة بالنفس هي إدراك الفرد لكفاءته أو مهارته وقدرته على التعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة.

وتتضح علاقة الذكاء الانفعالي بالثقة بالنفس في إن الذكاء الانفعالي هو قوة كامنة تساعد الفرد على التعبير عن الذات والإفصاح عن الرأي ومواجهة تحديات الحياة والتكيف مع خبراتها

الجديدة ، والتي عادة ما تحدث ردود أفعال ايجابية في حالة جودة القيم وسلامة العاطفة وصقلها لجوانب الشخصية والتي تمثل السلوك الفعال ومنها الثقة بالنفس.

ويرى جولمان (Goleman,1995) إلى ان هناك سبعة قدرات حاسمة وقوية ترتبط مباشرة بالذكاء الانفعالي، هي:

١. **الثقة** – هي الإحساس بالسيطرة على الجسد والتعامل معه، والتمكن من التصرف والتعامل مع العالم المحيط، وان يشعر بانه على الأرجح سينجح فيما يعهد إليه.
٢. **حب الاستطلاع** - هي الإحساس بان اكتشاف الأشياء أمر ايجابي يملا النفس بالسرور.
٣. **الإصرار**- هي الرغبة والقدرة على ان يكون مؤثرا، وان يفعل ذلك بأدب وإصرار، وهذه القدرة ترتبط بالشعور بالكفاءة العالية.
٤. **السيطرة على النفس**- هي القدرة على تغيير الأفعال والتحكم فيها بطرائق تتناسب مع المرحلة العمرية والإحساس بان هذا الانضباط نابع من داخله.
٥. **القدرة على تكوين علاقات والارتباط بالآخرين**- هو ارتكاز على الإحساس بانه يفهم الآخرين وإنهم يفهمونه.
٦. **القدرة على التواصل**- هو الرغبة والقدرة على التبادل الشفوي للأفكار والمشاعر، وهو مرتبط بالثقة المتبادلة بين الأفراد والارتباط بهم قائم على أساس الثقة.
٧. **التعاون** – هو القدرة على عمل توازن في نشاط الجماعة بين الاحتياجات الشخصية واحتياجات الآخرين .

ويمكن القول ان الشخص الواثق بنفسه يكون قد بنى لنفسه قلعة يحتمي بها من جميع التوقعات الرديئة، ويستطيع ان يسيطر على عواطفه وانفعالاته، ولا يجعل منها آليات مسيطرة على سلوكه وأهدافه.

تدريب عملي:

فكر معي!

ماذا يحتاج الإنسان لتحقيق الثقة بالنفس؟

....

ماذا يحتاج الإنسان ليطور قدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي

....

ما دور الأهل أثناء ممارسة الأبناء لقدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي

....



الفصل التاسع

الذكاء الانفعالي وعلاقته بادارة الصراع

محتويات الفصل:

- المدخل الى مفهوم الصراع
- مفهوم الصراع
- الفرق بين المنافسة والصراع
- إدارة الصراع
- أساليب إدارة الصراع
- أسباب حدوث الصراع
- أنواع الصراع
- مراحل حدوث الصراع
- عناصر الصراع
- آثار الصراع
- الذكاء الانفعالي وعلاقته بادارة الصراع



الذكاء الانفعالي وعلاقته بادارة الصراع

المدخل الي مفهوم الصراع

الصراع لغة هو النزاع والخصام او الخلاف والشقاق، اما كلمة Conflict فتعني التطاحن معا باستخدام القوة، وهي تدل على العراك او الخصام أوالتنافرأو التعارض أو الخلاف أو الصدمة، فمنذ نشاة الانسان الاولى بدأ الصراع مع الطبيعة، اذ استطاع الانسان الاول التفكير بطرق بدائية للتغلب على ظروف البيئة الطبيعية، وتبعه الانسان الثاني الكرومانيون الذي بدا التفكير بطريقة اكثر تطورا لتسهيل قوى الطبيعة في خدمة الطبيعة، فقد كان عليه أن يبني كهوفا ويصطاد قوته ويواجه الرياح العاتية والحيوانات المفترسة، فالقبائل البدائية كانت تعتمد على الصيد وجمع الغذاء، وتحتاج إلى معرفة جيدة للبيئة، لذا نشأ الصراع لدى الإنسان من خلال العلاقة الرمزية بين الإنسان وبيئته، فمن الطبيعي أن يحاول الإنسان إيجاد الحلول عندما تواجهه المشاكل وان يخلق لنفسه نظام ذاتي ديناميكي متطور حسب تطور المشاكل التي تواجهه، انطلاقا من غريزة المحافظة على النوع ، فمنذ نحو (٢٥٠٠) سنة كتب علماء الإغريق عن العلاقة بين الإنسان والبيئة المحيطة به، وكيف إن الإنسان بسلوكه وأفعاله يمكن أن يؤثر سلبا أو إيجابا في هذه البيئة، فالاستخدام الأمثل للبيئة اوجد تلاحما فكريا ناجحا أسفرت عنه الاختراعات والاكتشافات التي أضفت للحياة نورا وأما الجانب السلبي فتمثل في انتشار المصانع على قطاع واسع، وقيام حركة الاستعمار التي ما هي في حقيقتها إلا البحث عن الموارد الأولية الداخلية في الصناعة، التي بدأت الاستنزاف في المجتمعات الصناعية نتيجة لسوء الاستغلال، فبرزت مشكلات بيئية عديدة، وأول مشكلة تواجهها البشرية في عصرنا الحاضر وتهدد حياتنا وحياة الكائنات الحية التي تعيش معنا على هذه الأرض هي نظرة الإنسان القاصرة اتجاه البيئة وخطأ أساليب التوجه نحوها فكانت نتيجة ذلك التوجه غير العقلاني استنزاف موارده، وهذا الصراع اخذ بالتطور فانتقل إلى نوع آخر من الصراع، وهو صراع الأفكار، صراع الحضارات، صراع المادة مع الإنسان صراع الخير مع الشر، فصور الصراع ومنها الحروب والقتال لسنوات أصبح من الحتميات الضرورية لبقاء الإنسان على قيد الحياة وما ملحمة جلجامش التي تدور حول حياة البطل جلجامش احد ملوك الوركاء القديمة، حيث تصف مغامراته وأسفاره مع صديقه انكيدو، الذي بموته جزع جلجامش، فاعزم البحث عن جده نبي الله نوح (عليه السلام) ليستفسر منه كيف صار خالدا، وأصبح في مصاف الآلهة، وبعد أسفار ومشقات وصل إلى جده، فاخبره بان الذي يطلبه عبثا لان الخلود من صفات الآلهة، وان مصير البشر الموت ثم قص عليه قصة الطوفان، فالصراع كان موجود بين الرسول وابنه، مما دعا ابن نوح إلى التخلي عن صوابه والبقاء على ديانة الشرك، إذا فالصراع حالة موجودة بفعل وجود القوى المحركة والدافعة والضاغطة للفعل، ويحدث في المواقف التنظيمية التي تتطلب أداء أنشطة غير متوافقة، التي يمكن أن تؤدي إلى تصرف احد العاملين إلى

الأضرار بالأنشطة الوظيفية لبقية العاملين أو التداخل معها أو تعارضها بما يؤدي إلى انخفاض كفاءة تلك الأنشطة.

مفهوم الصراع Conflict

يعد الصراع حقيقة من حقائق الحياة التي نواجهها يوميا، وعندما يشعر الفرد بالصراع فانه يسعى لإيجاد طريقة يتعامل بها مع الموقف المسبب لهذا الصراع، وتتطلب مواجهة الصراعات ردود فعل فسيولوجية من الإنسان في كثير من الحالات، حيث يصبح في حالة إثارة واستنفار، والاستمرار على هذه الحالة يشكل ضغطا نفسيا وعصبيا، مما يؤثر سلبا على صحته النفسية والبدنية، إذ لم يتفق العلماء على تعريف موحد للصراع ، وذلك لتباين المدارس المفسرة له، ومن هذه التعاريف ما يأتي:

تعريف روبنز Robbins

هو عملية تتضمن بذل جهد مقصود من قبل شخص ما لطمس جهود شخص آخر باللجوء إلى شكل من العوائق ينجم عنها إحباط الشخص الآخر وتثبيطه عن تحقيق أهدافه وعن تعزيز ميوله.

تعريف مارش وسيمون March&Simon

هو حالة اضطراب وتعطيل لديناميات اتخاذ القرار، بحيث يواجه الفرد صعوبة في اختيار البديل المناسب.

تعريف ليفيت Leavitt

هو نوع من الإحباط الذي يتميز بالضغط في اتجاهين مختلفين في الوقت ذاته أو حالة تتطلب اتخاذ قرار حول حاجتين متعارضتين.

تعريف بولدنج Boulding

هو موقف يتصف بالمنافسة، وتصبح فيه الاطراف المتصارعة على وعي بتناقضاتها، ويسعى كل طرف منها الى تحقيق غايته على حساب الطرف الاخر.

تعريف ليكرت Likert

هو المحاولات التي يبذلها الفرد لتحقيق أهداف معينة، لو تحققت لحجبت عن الاخرين الاهداف التي يبتغون تحقيقها، ولذا ينشا العداء بين الجانبين.

تعريف كوسر Coser

هو كفاح حول القيم والسعي من اجل المكانة والقوة النادرة أو المحدودة، حيث يهدف الأضداد إلى تحييد خصومهم أو القضاء عليهم.

تعريف هانسون Hanson

هو حالة تفاعلية تظهر دائما في حالة عدم التوافق أو الاختلاف داخل أو بين الوحدات الاجتماعية (الجماعات) مثل الأفراد، والجماعات، والتنظيمات، ومصادر الصراع عادة ما تكون

متأصلة في الأهداف غير المنسقة، واختلاف وجهات النظر والعواطف.

استنادا إلى ما تقدم فالصراع هو:

- هو سلوك لا يقتصر على الفرد ذاته، وإنما يشمل الأفراد أو الجماعات.
- الصراع هو موقف يتميز بحدين متناقضين احدهما الربح والآخر الخسارة.
- الصراع يحدث نتيجة مثيرات بيئية وذاتية.

الفرق بين المنافسة والصراع

يشير (ابن منظور، ١٩٥٦) إلى مفهوم التنافس بأنه شيء نفيس أي يتنافس ويرغب، ونفس الشيء بالضم نفاسة فهو نفيس ونافس ورفع وصار مرغوبا فيه كذلك رجل نافس ونفيس والجمع نفاس وأنفس الشيء صار نفيسا وهذا أنفس مالي أي أحبه وأكرمه عندي، وفي قوله تعالى (وفي ذلك فليتنافس المتنافسون) أي في ذلك فليتراغب المتراغبون .

وأما كود (Good,1956) فيرى بأنه مبارزة شعورية ينشد فيها الفرد أو الجماعة الحصول على منافع مقابل فرد أو جماعة أخرى . ويتفق مع كولد(Gould,1965) بأنه شكل من أشكال التفاعل الداخلي المتضمن الكفاح من أجل الوصول إلى الأهداف الصعبة وقد يكون مباشر أو غير مباشر، شخصي أو غير شخصي ويميل إلى الابتعاد عن استخدام القوة والعنف .

وأما (راجح ، ١٩٧٣) فيرى بأنه يستهدف الانتصار والتفوق على الغير ويتضمن إحباط نجاح الغير، أي يتضمن تعارض المصالح. في حين يرى وبستر (Websters,1978) هو سعي الفرد للحصول على أهداف يسعى الآخرون جاهدين للوصول إليها، وأما (دسوقي، ١٩٨٨) فيرى هو مجاهدة الفرد للانتصار على غيره من الأشخاص الذين يسعون هم أيضا للانتصار، اي أنه مجاهدة متبادلة بين شخصين أو جماعتين أو أكثر في سبيل هدف. إن أهم ما يميز التنافس هو قدرته على تقليل الاحتكاك بين أفراد المجموعة الواحدة وذلك للأسباب التالية: تعيين دور محدد وقواعد لسلوك أو نشاط كل فرد في المجموعة وتحديد غرض وهدف عام للمجموعة يسعى كل فرد فيها ويتعاون مع زملائه من اجل تحقيق ذلك الغرض، ومن الأمثلة على ذلك إن يلعب احد الأفراد في مجموعة ما ليثبت فكرته بأنه منقذ الفريق أو ليصفق له الجمهور.

أما الصراع فيبدأ داخل الفرد لوجود تعارض بين اهتمامات الفرد واهتمامات الآخرين، وعندما يشعر بهذا التعارض فانه يعتقد إن تصرفات الآخرين سوف تعترض تحقيق اهتماماته ورغباته وبالفعل يقوم الآخرين ببعض التصرفات التي تعترض اهتمامات الفرد، والتي يكون نتيجتها حدوث الصراع بين الفرد والآخرين.

وغالبا ما يستخدم الباحثون مصطلحي الصراع والمنافسة كمصطلحين مترادفين وذلك:

- تعارض أهداف ودوافع الصراع والمنافسة.
- لا يستطيع احد الأطراف تحقيق كل ما يريد.

ويختلف الصراع عن المنافسة ، ذلك لان الصراع يمتد في كل الحالات التي يكون فيها الأفراد أو الجماعات غير متفقين لسبب من الأسباب، وهو يتضمن محاولة لإعاقة أهداف الطرف الآخر، والتدخل في شؤونه بينما المنافسة فتمتد في كل الحالات التي يكون فيها الأفراد أو الجماعات متفقين لسبب من الأسباب، وهو محاولة لتحقيق هدف دون التدخل في شؤون الآخر أو محاولة إعاقة أهدافه أو نشاطاته. والشكل التالي يوضح نقاط المقارنة بين مفهومي التنافس والصراع.

ت	التنافس	الصراع
١	سلوك فردي أو جماعي يهدف إلى تحقيق أهداف معينة	سلوك فردي أو جماعي يهدف إلى تحقيق أهداف معينة
٢	له آثار سلبية وايجابية (السلبية إذا كان التنافس غير شريف)	له آثار سلبية وايجابية
٣	ينسجم السلوك مع العادات والتقاليد والمعايير والأنظمة	قد ينسجم أو لا ينسجم السلوك مع العادات والتقاليد والمعايير والأنظمة
٤	التفاعل يكون منظما	التفاعل يكون منظم وغير منظم
٥	لا يتضمن السلوك الاتجاه العدائي والأضرار بالآخرين	يتضمن السلوك الاتجاه العدائي والأضرار بالآخرين
٦	لا يوجد تعارض بين الأفراد والجماعات	يوجد تعارض بين الأفراد والجماعات
٧	اقل توتر وحدة من الصراع	أكثر توتر وحدة من التنافس
٨	ليس بالضرورة إن يكون الفرد على وعي بالطرف الآخر	يكون الفرد على وعي بالطرف الآخر

الشكل (34) المقارنة بين مفهوم التنافس والصراع

استنادا إلى ما تقدم فالصراع هو العملية التي يكون فيها الأفراد أو الجماعات غير متفقين لأي سبب، وأما التنافس هو العملية التي يكون فيها الأفراد أو الجماعات متفقين لأي سبب .

إدارة الصراع Conflict Management

يعد الصراع من الظواهر الطبيعية التي تحدث في كثير من المنظمات، بل هو سمة أساسية من سمات منظمات العمل، وأما إدارة الصراع هو تجنب الظروف التي تؤثر في الصراع، بخصوص إدارة (حذف أو تقليل) العداوة التي يبدو إن الصرع يحدثها، وقد عرف إدارة الصراع بعدة تعاريف نذكر منها:

تعريف تود Tood ١٩٩٢

هو مجموعة من المهارات اللازمة لإدارة الصراع بشكل فعال بحيث تؤدي إلى نتائج ايجابية، منها التحلي بالصبر والأعصاب الهادئة، وعدم اللجوء إلى المشاجرة في أثناء التدخل في الصراع، وإيجاد حلول ترضي جميع الأطراف، والتعرف على مشاعر الآخرين وإنهاء الحالة الانفعالية ، أولا ثم البدء

بحل الصراع والالتزام بالحياد عند حل الصراع والتركيز على المشكلة وليس الأشخاص، والتأكد من صحة المعلومات وعدم الاعتماد على مصدر واحد للمعلومات والفهم الدقيق للمعاني والقدرة على التحليل.

تعريف شون والفرد Shaun& Alfird ١٩٩٦

هو العملية التي تبدأ بتشخيص دقيق للأسباب التي تقف وراء المشكلة، مما يفتح المجال لتطبيق الأسلوب المناسب للوصول إلى الحل.

تعريف روبنز Robbins ١٩٩٨

هو العملية التي تتم من خلالها استخدام الحلول والمثيرات لتحقيق مستوى الصراع المرغوب فيه.

تعريف روبرتس Roberts ١٩٩٧

هو التدخل الهادف لحفز وتشجيع الصراع المفيد أو التدخل لمنع وحل الصراع المدمر.

تعريف ديفد لانج وآخرون ٢٠٠٠

هي الطريقة المستخدمة في إدارة الصراع أو الأسلوب الذي يتخذه الفرد في أداء عمله، ويتأثر سلوك النزاع بين المشاركين بتوجيهات وميول وأفكار ورغبة وطموح وأهداف الأطراف المشاركة.

استنادا إلى ما تقدم فإدارة الصراع هو العملية التي يتم من خلالها استخدام الحلول والمثيرات لتشجيع الصراع المفيد ومنع الصراع الضار.

أساليب إدارة الصراع Conflict Management Styles

حدد ثوماس وكيلمان (Thomas &Kilmann,1974) خمسة أساليب لإدارة الصراع، نذكرها كما يلي:

- **المنافسة Competing**

هو أسلوب يتصف بالذاتية بدرجة عالية وغير تعاوني، وهنا يحاول طرف معين أن يحقق طموحاته بغض النظر عن مدى تأثير ذلك على الآخرين، وذلك باستخدام كافة الوسائل مثل القوة والسلطة لكي يربح موقع الطرف الآخر.

- **التساهل Accommodating**

هو ترك احد أطراف الصراع لاهتماماته الخاصة مقابل تحقيق رغبات الطرف الآخر، ويكون ذلك بان يضحي بالهدف في سبيل تحقيق هدف الغير، ويهتم هذا الأسلوب بالعلاقات الاجتماعية ويتسم سلوكه بالاهتمام برغبات الطرف الآخر أكثر من اهتمامه بنفسه، ويكون التساهل ملائما، حين يكتشف الفرد انه على خطا ويسمح للأفضل أن يسمع أو حين تكون المسالة مهمة للطرف الآخر في محاولة لإرضاء الآخرين والإبقاء على التعاون وبناء دعم اجتماعي للمسائل المستقبلية وتقبل الخسارة، ويكون أسلوب التساهل ملائما عند السماح للطرف الآخر التعلم من الأخطاء.

- **التجنب Avoidant**

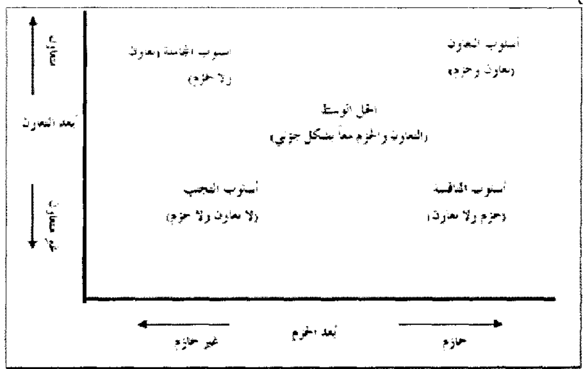
هو عدم قيام احد أطراف الصراع بملاحقة اهتماماته مباشرة ولا اهتمامات الطرف الآخر، ولا يحاول معالجة الصراع وينسحب منه، وهذا لا يعني غياب الصراع، وإنما يبقى كامنا، وقد يظهر بصورة اشد خطورة.

- **التعاون Collaborative**

هو عكس التجنب، ويتميز بدرجة عالية من التعاون ويقود إلى مجهودات ترضى الطرفين المتصارعين من خلال حل مشترك فهذا الأسلوب مرتبط بأسلوب حل المشكلات الذي يقود إلى حلول خلاقة، وهو نمط يتميز ببعديه الحزم والتعاون، باللجوء إلى القوة والى العلاقات الإنسانية ومحاولة العمل مع الآخرين ليجد بعض الحلول التي ترضى اهتمامات الجميع.

- **التوفيق Compromise**

هو أسلوب يتصف بالوسط بين الذاتية والتعاون، وقد ينشأ عن استخدام هذا الأسلوب في مرحلة مبكرة من الصراع، مثل التشخيص السريع للمشكلة أو عدم اكتشاف الأسباب الحقيقية للصراع، ويمكن اللجوء إلى هذا النمط إذا تساوت قوة طرفي الصراع من خلال المفاوضات، ويتضمن هذا الأسلوب على مبدأ الأخذ والعطاء حيث يتخلى كل من الطرفين عن شيء أو مكاسب معينة للوصول إلى حل وسط يرضي الطرفين، والشكل التالي يوضح أساليب إدارة الصراع.



الشكل(35) أساليب إدارة الصراع لثوماس وكيلمان Thomas &Kilmann

أسباب حدوث الصراع

الصراع جزء من حياة المنظمات على اختلاف أنواعها وانه يتفاوت من منظمة إلى أخرى لأسباب عديدة ، وقد اقترح كاتز وكاهان(Katz &Kahn) نوعين من الأسباب،هما:

١-الأسباب العقلانية تنشا عن الاختلاف الحاصل في الأهداف، التي تمثلت بما يأتي:

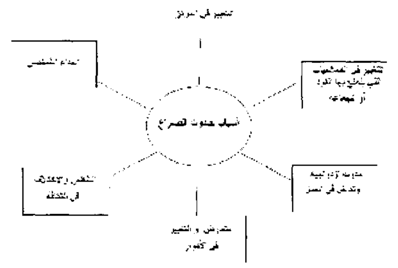
- الصراع الوظيفي الذي يحدث داخل المنظمة مثل التحويل والإنتاج والأفراد.
- الاعتمادية المتبادلة بين الأنظمة الفردية داخل المنظمة.
- الصراع الهيكلي وهو الصراع الذي يحدث بين مجموعات المصالح المختلفة على نظام المكافآت والمراكز والمكانة والحوافز.

٢-الأسباب غير العقلانية، التي تنشأ عن العدائية في السلوك، وتحريف المعلومات.

أما جرينبرج وبارون فيشيرا إلى أسباب الصراع في:

- **أسباب تنظيمية** – ترجع إلى وجود بعض الظروف في المنظمة التي تؤدي إلى خلق حالة الصراع، وتتمثل فيما يأتي:
- تعارض الأهداف.
- التنافس على الموارد.
- العلاقات الاعتمادية.
- عدم تحديد الصلاحيات والمسؤوليات بشكل دقيق.
- الاتصالات.
- أنظمة الرقابة التنظيمية.
- تعدد المستويات الإدارية.
- التغير في المركز أو الوضع.
- الاختلافات المتباينة بين الأفراد.
- **أسباب شخصية** – ترجع إلى خصائص شخصية الفرد وانفعالاته ومركزه الوظيفي، وتتمثل فيما يأتي:
- تعارض الدور.
- تفاوت الصفات الشخصية.
- صراع الهدف.
- اختلاف الإدراك.
- التركيب النفسي (السيكولوجي).
- الرضا الوظيفي.
- الخطأ في الاتصال.

أما كل من هودج وانثوني Hodage&Anthony فقد حددا عددا من العوامل الـتي يمكـن من خلالها أحداث الصراع، والشكل التالي يوضح ذلك.



الشكل(36) أسباب حدوث الصراع لهودج وانثوني Hodage&Anthony

أنواع الصراع

يمكن تصنيف الصراع إلى عدة أنواع، كما يلي:

أولا- ينقسم الصراع من حيث وعي الفرد إلى نوعين، هما:

أ- شعوري- هو الصراع الذي يدركه الفرد ويعيه.

ب- غير شعوري- هو الصراع الذي لا يعي الفـرد أطرافـه المتنازعـة، وإنمـا يـشعر بحالـة مـن التوتر أو الضيق أو الإرهاق العصبي الناتجة عنه.

ثانيا- ينقسم الصراع وفقا لاتجاهاته إلى نوعين، هما:

أ- **الصراع الأفقي** – هو الصراع الذي يحدث في العلاقات التي تأخذ شكل متدفق متعامد مـع الخطوط الهرمية الراسية للسلطة ومن أمثلته، الصراع الذي يحدث بين مديري إدارتين مدرسـتين ، أو بين تخصصين لقسم واحد أو قسمين من أقسام المؤسسة أو طالبين في فرقة واحدة.

ب- **الصراع الراسي** – هو الصراع الذي يتبع الخطوط الهرمية للـسلطة، فيحـدث بـين المـدير والموظفين أو بين الوالدين والأبناء أو المدرس والتلاميذ.

ثالثا- ينقسم الصراع من حيث الإقدام والإحجام إلى أربعة أنواع ، كما يلي:

أ- **صراع الإقدام والإقدام**- يكون هذا النوع من الصراع عندما يتنازع الفرد من اجل دافعـين كل منهما يدعوه للحصول على شيء، وهو لا يستطيع الحصول على الشيئين معـا، وهـذا النـوع في الغالب ضعيف الأثر ومن السهل حله، إذ يقـوم بالمفاضـلة بينهمـا مـن حيـث الميـزات، وهـو لـيس خطيرا، إلا إذا أصبح الخير عظيما وبالتالي يكون الشعور بالخسارة شديدا، عندما يـضطر إلى اختيـار

بديلين والتخلي عن الآخر.

ب- **صراع الإحجام والإحجام**- يكون هذا النوع من الصراع عندما يواجه الفرد دافعين، كل منهما يدعوه إلى تجنب أمر ما، وهو لا يستطيع تجنبهما معا، وهذا النوع شديد الوقع على الفرد، وخصوصا عندما يكون التهديد الموجه إلى الفرد في كلا الحالتين شديدا.

ت- **صراع الإقدام والإحجام**- يكون هذا النوع من الصراع عندما ينزع الفرد إلى شيء مع وجود رغبة في تجنب شيء آخر مترتب عليه، وفي هذه الحالة يكون الفرد في موقف ينطوي على رغبتين في اتجاهين، احدهما سلبي والآخر ايجابي، وهذا النوع من الصراع يكون خطيرا لما قد يترتب عليه من حالات الاحباط والاضطرابات الشديدة.

ث- **صراع الإقدام والإحجام المزدوج**- يكون هذا النوع من الصراع امتداد للنوع السابق، ويقود إلى ظهور دوافع جديدة، تدعم الإقدام نحو موضوع النزاع أو الإحجام عنه، فظهور دافع جديد يساعد على حل النزاع.

رابعا- ينقسم الصراع من حيث أشكاله إلى:

أ- **الصراع الإدراكي**- يكون هذا النوع من الصراع عندما يتمسك شخصا ما أو مجموعة واحدة من الناس عن نتيجة أو مردود مختلف عن المردود الآخر.

ب- **صراع الهدف** - يكون هذا النوع من الصراع عندما يبحث أو يطلب شخصا ما أو مجموعة واحدة من الناس عن نتيجة أو مردود مختلف عن المردود الآخر.

ت- **الصراع الإدراكي** - يكون هذا النوع من الصراع عندما يتمسك شخص ما بأفكار تتنازع مع الأفكار التي لدى الآخرين.

ث- **الصراع السلوكي**- يكون هذا النوع من الصراع عندما يتصرف احد الأشخاص أو إحدى المجموعات بطريقة يجدها الآخرين غير مقبولة.

خامسا- ينقسم الصراع من حيث تكوين الشخصية إلى:

أ- صراع بين دوافع الهو - يحدث هذا النوع من الصراع عندما ينطوي الهو على دافعين كل منهما يسعى نحو غرضه، ولا يمكن تحقيق الغرضين معا.

ب- صراع بين دوافع الهو والأنا الأعلى - يحدث هذا النوع من الصراع عندما لا يتمكن الفرد من التوفيق بين الحاجات الأولية للهو ودوافع الأنا الأعلى، فكثير من الأفعال والموضوعات التي تعد وسائل لإشباع دوافع الهو تصبح موضوع معارضة من الدوافع النفسية التي تكونت في الأنا الأعلى نتيجة للتنشئة الاجتماعية.

ت- صراع بين مكونات الأنا الأعلى - يحدث هذا النوع من الصراع عندما يواجه الفرد نزاعا أو تعارضا بين قيمتين أخلاقيتين أو معياريتين، مما ينطوي عليه ضميره، ويتطور هذا النوع ويصبح عنيفا وقاسيا، وقد يقود إلى الهروب، ويتجسد في تعذيب الذات.

رابعا- ينقسم الصراع من حيث تفاعل الفرد مع محيطه إلى ثلاثة أنواع ، هي:

أ - صراع بين دوافع داخلية - يحدث هذا النوع من الصراع عندما يكون هناك تعارض بين هدف دافع وهدف دافع آخر، مع عدم وجود مطالب في المحيط الخارجي.

ت- صراع بين دوافع مرتبطة مباشرة بمطالب خارجية - يحدث هذا النوع من الصراع عندما يثير أمر خارجي دوافع الفرد، وتبقى هذه الدوافع مرتبطة تابعة له.

ث- صراع بين الحاجات الداخلية والمطالب الخارجية - يحدث هذا النوع من الصراع عندما تتعارض دوافع الفرد أو حاجاته الداخلية مع دوافع تثار مباشرة بمطالب خارجية في محيط الفرد.

مراحل حدوث الصراع

١-**صراع كامن Iatent Conflict** - هو صراع كامن وموجود في أي نظام، وتعد الرغبة في الاستقلالية واختلاف وتشعب الأهداف ومحدودية الدخل من المعطيات التي تسبق مرحلة الشعور بالحاجة إلى الدخول في صراع.

٢-**صراع مدركPerceived Conflict** - يكون الصراع عندما يبدأ الأفراد العاملون في أي نظام بملاحظة ووعي إن هناك تهديدا لنظم قيمية معينة.

٣-**صراع ملموسFelt Conflict** - إن الشعور بالقلق والتوتر لدى الأطراف المتصارعة تمثل مرحلة أكثر تقدما من السابقة وتوحي بالحاجة إلى اتخاذ موقف معين.

٤-**صراع ظاهر Manifest Conflict** - تتمثل هذه المرحلة عندما يبدأ كل طرف فعلا بمحاولة إلحاق الضرر بالطرف الآخر.

٥-**مترتبات الصراع وآثاره Conflict Aftermath** - تمثل هذه المرحلة مخرجات الصراع، فأما التوصل إلى حل مرضي للطرفين يعقبه تعاون، أو تسود حالة عدم الرضا وفي هذه الحالة تتفاقم الحالة الكامنة للصراع وتنفجر بعد ذلك في صورة أكثر خطورة.

عناصر الصراع

للصراع عناصر أساسية معينة، والتي تميز تكوينه وتركيبه وتؤثر على عمل الفريق، ويمكن وصفها بالشكل التالي:

ت	العنصر أو المركب	كيف يمكن أن ينشأ الصراع؟ يحدث الصراع عندما:
١	الاحتياجات	يتم تجاهل احتياجات الفريق
٢	المفاهيم	يفسر الناس المفاهيم بطرق مختلفة
٣	القوة	يحاول الناس أن يجعلوا الآخرين يغيروا أفعالهم لكي يكتسبوا أفضلية غير عادلة

٤	القيم	لا تكون القيم واضحة أو عندما يتمسك الناس بقيم متعارضة مع قيم الآخرين
٥	المشاعر والعواطف	يتجاهل الناس مشاعرهم وعواطفهم ومشاعر وعواطف الناس الآخرين أو عندما تكون المشاعر والعواطف هي المحرك الأساسي في التعامل مع الصراع

الشكل (37) عناصر الصراع

آثار الصراع

يحدث الصراع النفسي، ولاسيما إذا كان شديدا ومستمرا، حيرة وارتباك لدى الفرد ، مما يرهق جهازه العصبي، وقد يترك أثرا سلبيا في صحته النفسية ونموه النفسي، ومن آثاره **السلبية:**

- يدفع كل طرف من أطراف الصراع إلى التطرف في تقدير مصلحته على حساب المصلحة الكلية.
- يحول الطاقة والأفكار والجهد عن المهمة الحقيقية في المنظمة.
- يهدم المعنويات ويهدر الوقت والجهد والمال مما يضعف من مستوى الكفاية والفعالية.
- يستقطب الأفراد والجماعات وينتج عنه فقدان الثقة بين الإدارة والعاملين ولجوء الأفراد إلى أعمام الانتقام الذي يتمثل في تعطيل الآلات أو إخفاء المعلومات وعدم التعاون مع الإدارة.
- عدم الشعور بالرضا لدى الأشخاص الذين ينشا بينهم النزاع.
- انخفاض الإنتاجية ويعاني الأداء من الجمود.
- الشلل في التصرف يرافقه التوتر الذي يؤدي إلى الاحباط وعدم التأكد وفقدان القدرة على الحزم وضعف الثقة.

إن الصراع لا يكون سلبيا دائما بل في الحقيقة يمكن أن يكون صحيا يفيد المنظمة، على اعتبار انه أساس التقدم والإبداع لتشجيع المبادرة الخلاقة وتطوير الأفكار الجديدة، والتي من شانها أن تجعل المنظمة متطورة ومتكيفة مع المتغيرات من حولها عندما يتم إدارته بكفاءة وفعالية ، ومن آثاره **الايجابية:**

١. يولد الصراع الطاقة لدى الأفراد ويبرز القدرات والاستعدادات الكامنة التي لا تبرز في ظل الظروف العادية.

٢. يتضمن الصراع عادة بحثا عن حل مشكلة ومن خلال هذا الحل يتم اكتشاف التغييرات الضرورية لنظام المنظمة.

٣. الصراع نوع من الاتصال، وحل الصراع يفتح طرقا جديدة ودائمة للاتصال.

٤. يساعد الصراع على إشباع الحاجات النفسية للأفراد.

٥. قد يؤدي الصراع إلى إزاحة الستار عن حقائق ومعلومات قد تساعد في تشخيص بعض المشاكل الفعلية في المنظمة.

٦. يمكن للصراع أن يكون خبرة تعليمية جديدة للأفراد العاملين.

٧. يعمل على فتح قضايا للمناقشة بطريقة المواجهة المباشرة.

٨. يعمل على توضيح القضايا مثار الخلاف بين الأفراد.

٩. يساعد على زيادة الإنتاجية ويعمل على النمو.

١٠. يمكن أن يكون أساسا لعمليات الإبداع والابتكار .

الذكاء الانفعالي وعلاقته بادارة الصراع

يعد الصراع حقيقة من حقائق الحياة التي يواجهها الانسان يوميا، وعندما يشعر الفرد بالصراع فانه يسعى لايجاد طريقة يتعامل بها مع الموقف المسبب لهذا الصراع، وتتطلب مواجهة الصراعات ردود فعل فسيولوجية من الانسان في كثير من الاحيان، فالحالات الانفعالية تنعكس على كل جهد عقلي يبذله الانسان، والجانب المعرفي يؤثر ايضا على الحالة الانفعالية للانسان، ايجابا من خلال تفسير الموقف الانفعالي وترميزه وتسميته، ومن خلال عملية الافصاح والتعبير عنه ، كما تسهم سلبا في التفسير الخاطيء للموقف.

ان الوجدان الايجابي ينشط الابداع، ويحل المشكلات، ويعمل على تحديد الحلول والبدائل، ويساعد على تصنيف وتنظيم المعلومات، والتواصل الاجتماعي بين الافراد، واما الوجدان السلبي فيمنع الفرد عن رؤية الحقائق ولا يتيح له الفرصة في التفكير السليم.

وينشا الصراع نتيجة لعدم تلبية بعض الحاجات الوجدانية، وكلما ازدادت حدة المشاعر، كلما كان من الصعب احتوائها، ولكي يتمكن الفرد من احتواء الصراع يجب أن يعمل على تلبية المطالب الوجدانية لجميع الأطراف.

إن للذكاء الانفعالي أهمية كبيرة في إدارة الصراع وحل المشكلات قد تفوق أهمية الذكاء التقليدي، كما إن لمكوناته المتمثلة بالوعي الذاتي والضبط والدافعية والمهارات الاجتماعية وإدارة الجوانب الانفعالية دور فعال في إدارة الصراع، فان التعليم والتدريب القائم على تنمية كفاءات الذكاء الانفعالي من شانه أن يساعد الفرد على فهم الصراعات اليومية، لذا فان الفرد إذا لم يكن على وعي تام بمدى تأثير الذكاء الانفعالي في سلوك وافكار ومعتقدات الآخرين، فان القدرة على تنظيم السلوك ستضعف، كما تقل الدافعية للنجاح، والشكل التالي يوضح الخطوات العملية لمكونات الذكاء الانفعالي في مجال إدارة الصراع، وكما يلي:

أبعاد الذكاء الانفعالي	خطوات إدارة الصراع
الوعي الذاتي	أعط نفسك وقتا بان تهدا وتقيم الموقف حدد السلوك المناسب الذي ستسلكه مع الموقف
الدافعية	حدد أسباب حدوث الموقف
إدارة الجوانب الوجدانية	استخدم الأسلوب المناسب للتعامل مع الموقف كرر النقاط الرئيسة حدد المعلومات الرئيسة للموقف
التعاطف	افهم وجهة نظر الآخر أصغ جيدا إلى اهتمام الشخص الآخر ابق مرنا ومنفتحا بقدر الإمكان
المهارات الاجتماعية	انتبه لاستخدام الألفاظ انتبه للاتصال غير اللفظي لاحظ الاتصال اللفظي وغير اللفظي لدى الطرف الآخر لا تطرح القضايا على أساس الربح والخسارة

الشكل (38) الخطوات العملية للذكاءالانفعالي في مجال إدارة الصراع

تدريب عملي:

فكر معي!

حدد الأفعال التي تتخذها لإدارة الصراع؟

....

ما دور المعلم في التخفيف من حدوث الصراع لدى التلاميذ؟

....

الفصل العاشر

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالموهبة

محتويات الفصل:

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالموهبة

نظرة تاريخية

الموهوبون ثروة بشرية تمثل أعلى مستويات الطاقة البشرية التي يحتاج إليها المجتمع لمواجهة متطلبات الحياة المختلفة، والتي ينبغي رعايتها ومنحها أفضل الفرص للنمو والاستفادة منها على أحسن وجه.

يعود الاهتمام بالموهبة Gift إلى الوقت الذي بدأت فيه الرغبة بمعرفة الاختلاف بين البشر من خلال أعمالهم وتاريخ حياتهم، وكان هذا الاهتمام منذ أن وجد الإنسان على سطح الأرض لدى معظم المجتمعات والثقافات، حيث يعد الشخص موهوبا إذا كان صيادا أو متميزا. ويجمع معظم المنظرين إلى إن مصطلح الموهبة يستلزم بوجه خاص استعداد عقلي أو تقني عال في مجال معين وبالإضافة إلى ذلك فأن مقدارا صغيرا من الإبداع والجدة هي السمة المميزة لها.

ففي القرن الرابع قبل الميلاد نشر أفلاطون في كتابه المدينة الفاضلة إن حياة الأمة ونماتها وشقائها يقاس بما فيها من نوابغ. وأكد فيه وجود الفروق الفردية بين الأفراد فيما يتعلق بالمواهب، فقد كان يقضي باصطفاء الأطفال الموهوبين حتى في اسر الفلاحين والصناع ، وأشار انه لا يوجد اثنان متشابهان كل التشابه بل يختلف الواحد عن الآخر في المواهب الطبيعية وبناءا على ذلك فقد صنف الأفراد في ضوء هذه المواهب إلى ثلاثة مراتب وفق نتائج الاختبارات، فالمرتبة الأولى هي مرتبة الصفوة أو الحكماء وهم الذين اجتازوا جميع الامتحانات حتى بلغوا سن الخمسين، وهم يمثلون طبقة الحكماء والفلاسفة، ثم تأتي مرتبة الجند أو الجيش وهم من اجتازوا الامتحانات حتى سن العشرين، وأخيرا ترد مرتبة العامة، وهي المرتبة الدنيا في اجتياز التدريبات والامتحانات المقررة.

أما أرسطو فقد فسر الموهبة في ضوء أمراض القصور العقلي، وعدها أمراضا فطرية وراثية ووصف العبقري بالمهووس.

وأما الرومان فتطورت دراسة التفوق والموهبة عندهم، وظهر الاهتمام بالموهوبين ذكورا وإناثا وازدهرت دراسة مختلف أنواع العلوم الهندسية وعلوم الإدارة والصناعة، وركزوا اهتمامهم على الشخصية القيادية لإغراض الجيش والحرب .

وتطورت دراسة الموهبة في الحضارات الشرقية القديمة في كل من الصين واليابان، فقد حظي الموهوبون بتميز واضح في تلك المجتمعات في الآداب والعلوم والفنون.

لقد طور الصينيون منذ أكثر من خمسة آلاف سنة نظاما متقنا لاختيار الموظفين الحكوميين من ذوي الكفاءة والاقتدار، وكان الأساس الذي اعتمدوه لهذا الغرض خضوع المتقدمين او المرشحين لتلك الوظائف لاختبارات تنافسية تقرر نتائجها من هم الأجدر بشغل الوظائف الرسمية.

و في العصور الوسطى اعتبرت الموهبة نزعة شيطانية، لذلك تم التعامل مع الموهوبين بنفس

الطريقة التي كان يعامل بها السحرة. وفي بداية عصر النهضة اعتبرت الموهبة شكلا من أشكال الأمراض العصبية.

وفي القرن الخامس عشر، أسس السلطان محمد الفاتح مدرسة خاصة في السرايا، وكانت تستقبل الأطفال الأكثر جمالا وقوة وذكاء بغض النظر عن معتقداتهم أو دياناتهم، الذين كان يأتي بهم من الإمبراطورية العثمانية، وكان هدف المدرسة "أن تنشئ أفكارا رائعة في أجسام قوية" ، ثم يرفعونهم إلى أعلى المناصب.

إن ثمة إجماع لدى الباحثين يؤكد إن ازدياد قوة تركيا ازديادا كبيرا في القرنين الخامس والسادس عشر يعزو إلى الاهتمام بالموهبة من قبل محمد الفاتح.

أما في القرن التاسع عشر سادت أفكار داروين وتوماس هكسلي و هربرت سبنسر في تقديم منظور جديد للطبيعة البشرية، واعتبرت الموهبة جزءا من عملية الانتقاء الطبيعي. وفي السنوات الأخيرة من هذا القرن شهدت دراسات سير فرانسيس جالتون (F.Galton,1892) عن وراثة العبقرية التي أوردها في كتابه 'عبقري بالوراثة' (Hereditary Genius,1869) حيث أكد على إن التفوق هو عنصر وراثي يتسم بالثبات عند الأفراد، وقد عرف العبقرية بأنها القدرة التي يتفوق بها الفرد والتي تمكنه من الوصول إلى مركز قيادي سواء في مجال السياسة أو الفن أو القضاء أو القيادة، وقد اهتم بدراسة عدد من الأفراد ممن استطاعوا أن يحققوا لأنفسهم شهرة واسعة ومركزا مرموقا في المجتمع البريطاني من العلماء أو الفنانين أو رجال القضاء أو رجال السياسة. واستخدم الاختبارات الحسية كحكم ومعيار للتوصل إلى ذكاء الأفراد، وعلى الرغم من وجود قصور في التداعيات التي استخدمها إلا انه يعتبر أول من استخدم مقاييس التقدير، كما قام بدراسة الخواص الإحصائية للفروق الفردية.

وفي عام ١٨٩٥ نشر العالم الفرنسي الفرد بينيه مقالا نقد فيه الاختبارات الحسية للذكاء التي ترتكز على القدرات العقلية البسيطة التي لا تصل إلى الوظائف العقلية مثل التذكر والفهم وإصدار الأحكام والتقويم.

وفي عام ١٩٠٤ كلفت وزارة التربية الفرنسية الفرد بينيه وزميله سيمون القيام بإيجاد مقاييس للتعرف على قدرات المتأخرين دراسيا، وصدر أول مقياس للذكاء، أطلق عليه مقياس (بينيه- سيمون) للذكاء وتم وضعه في مدارس ومعاهد المتخلفين عقليا، ولقي المقياس صدى واسع بين أوساط المربين في عام ١٩٠٥.

وفي مطلع القرن العشرين تزايد الاهتمام بذوي القدرات المرتفعة من الأفراد. وطور تيرمان (Terman,1921) اختبار بينيه للذكاء لاستخدامه في الكشف عن الأطفال الموهوبين، وميز بين الموهبة والعبقرية وحدد نسبة الموهوبين بـ (١٤٠) درجة فأكثر.

وأنشأت المربية ليتا هولنجوروث (Hollingworth,1934) عددا من الفصول التجريبية

لتطبيق بعض البرامج التعليمية والتربوية لتطوير عينة من الأطفال بلغت (١٢) طفلا يبلغ مستوى ذكائهم إلى (١٤٠) درجة، وتوصلت إلى أمور مهمة أدت إلى تطوير مجال التفوق والموهبة.

وقد اعتبر تيرمان (Terman,1947) وهولنجورث (Hollingsworth,1962) ان الموهبة هي المستوى العالي من القدرات العقلية، وان الأطفال الذين أحرزوا درجة ذكاء تصل إلى ١٤٠ او أكثرهم الموهوبون.

وفي منتصف القرن العشرين، أخذ الاهتمام بالموهوبين معيارا صادقا لتقدم الأمة ورقيها، كنتيجة للتنافس بين الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي ونشوب الحرب الباردة بين الدولتين.

فقد دعا ويتي(Witty,1940) إلى توسيع مفهوم الموهبة بدلا من حصره على درجات الذكاء وحدها، ومن أهم هذه المفاهيم البناء الذهني او التكوين العقلي او البناء العقلي الذي اقترحه جيلفورد عام ١٩٥٩ويضم النموذج النظري لهذا البناء(١٨٠) قدرة منفصلة صنفها جيلفورد في ثلاثة أبعاد هي العمليات والمحتويات والنواتج، ووضع تحت كل من هذه الأبعاد عددا من الفئات التي تنجم عن جميع الارتباطات المحتملة بينها ، وهكذا بدأ في إعداد اختبارات جديدة سميت اختبارات التفكير الابتكاري، وبهذا تم توسيع مفهوم الموهبة بحيث لم تعد قاصرة على الذكاء، وإنما أضيف إلى ذلك بعد جديد وهو القدرة على التفكير الابتكاري.

في عام ١٩٧٢ قام مكتب التربية في الولايات المتحدة الأمريكية بتوجيه من الكونجرس الأمريكي بمهام تجاه الموهوبين مما أدى إلى زيادة الوعي بتدريب الموهوبين في كل ولاية.

وفي عام ١٩٩٢ تناولت الباحثة الاسترالية ميراكا جروس (M.Gross) تطور نمو القدرات العقلية والانفعالية لعينة بلغت (١٥) طفلا وطفلة وبواقع (١٠) من الذكور و(٥) من الإناث تتراوح نسبة ذكائهم بين (١٧٠- ١٨٠) درجة على مقياس ستانفورد بينيه وقدمت مجموعة من التوصيات للرقي بالموهوبين وحل مشكلاتهم العاطفية والانفعالية.

واستنادا إلى ما تقدم فقد مر مفهوم الموهبة بأربعة مراحل، ويمكن تلخيصها بما يلي:

- ارتباط الموهبة والتفوق بالعبقرية كقوة خارقة.
- ارتباط الموهبة بالأداء المتميز في ميدان أو آخر كالشعر والخطابة.
- ارتباط الموهبة بالذكاء في مطلع القرن العشرين.
- اتساع مفهوم الموهبة ليشمل الأداء الفعلي المتميز في المجالات العقلية الأكاديمية والفنية والإبداعية والقيادية.

مفهوم الموهبة Giftedness

إن مصطلح الموهبة كغيره من المصطلحات النفسية والتربوية من الصعب وجود إجماع على ماهيته، حيث إن تعريف الموهبة من المصطلحات الغارقة في الجدل وعدم الإجماع حول طبيعته

وماهيته، وتتعدد المصطلحات التي تعبر عن مفهوم الموهبة، مثل مصطلح المتفوق Superior ، و العبقري Genius ، و المتميز Talented، ويعتبر مصطلح الموهوب Gifted هو أكثر المصطلحات شيوعاً. ويرى جريندر (Grinder,1985) إن تعريف الموهبة يتأثر بالمرحلة التاريخية وطبيعة التفكير السائد فيها.

الموهبة لغة– اسم من وهب، وجمعها مواهب، وهي كل ما وهبه الله لك، وتستخدم اصطلاحا بمعنى المواهب الفنية، ويقصد بها استعدادات النبوغ في المجالات غير الأكاديمية مثل الموسيقى والرسم والشعر والتطريز.

الموهبة اصطلاحا، وعرفه كل من:

- **هولنجورث ١٩٣١** هو الطفل الذي يتعلم بسرعة يفوق بقية الأطفال في كافة المجالات.
- **بنتلي Bentlly ١٩٥٧** هم الأشخاص ذوو الاستعدادات غير العادية – العالية في الدراسة.
- **جالاجار Gallagher١٩٥٧** هم الأشخاص الذين لديهم قدرة على الأداء الرفيع تحصيل عالي، ويحتاجون إلى برامج تربوية خاصة ومتميزة وخدمات أضافية فوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم وللمجتمع معا.
- **الجمعية الأمريكية للدراسات التربوية** ١٩٥٨ هو الفرد الذي يظهر امتيازا مستمرا في أدائه في أي مجال له قيمة.
- **شيفيل ١٩٥٨ هو** الطفل الذي يمتلك قدرة ابتكاريه في ميدان واحد أو أكثر من ميادين النتاج الإنساني.
- **جيلفورد Guilford ١٩٥٩** هو الفرد الذي لديه قدرة عالية على التفكير ألابتكاري.
- **ويتي Witty ١٩٥٩** هو الفرد الذي يبدي بشكل ظاهر قدرة واضحة في جانب من النشاط الإنساني.
- **مارلند Marland ١٩٧٢**هو الفرد الذي يظهر اداءا متميزا في التحصيل والقدرة العقلية والاستعداد الأكاديمي والتفكير ألابتكاري والقدرة القيادية والمهارات الفنية والحركية.
- **التعريف الفيدرالي الأمريكي ١٩٧٢** هم أولئك الذين تم تحديدهم من قبل أشخاص ذوي أهلية عالية على إنهم قادرون على الأداء الراقي بفضل قدرتهم البارزة، وهؤلاء الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج ومناهج ونشاطات تربوية وخدمات متميزة تفوق تلك التي تقدم عادة في برامج المدارس العادية وذلك لكي يدركوا بشكل جلي أهمية مساعدتهم لمجتمعهم ولأنفسهم (تقدير الذات).
- **رونزولي Renzulli,** ١٩٧٦ هو الفرد الذي يمتلك ثلاث سمات متداخلة ومتفاعلة مع بعضها وهي قدرة عقلية عالية وقدرة على المثابرة والالتزام بالمهمات المطلوبة وقدرة عالية على الإبداع.

- **الموسوعة التربوية Encloped of Education 1977** هو الفرد الذي يمتلك درجة عالية من الذكاء والقدرات الخاصة وقدرة قيادية عالية.
- **التعريف الفيدرالي الأمريكي المعدل (المطور) ١٩٧٢** هم أطفال جرى تحديدهم في فترة ما قبل المدرسة الابتدائية أو الثانوية على إنهم يمتلكون قدرات كامنة ذات إثبات وبرهان تشير إلى قدرتهم على الأداء الراقي وامتلاكهم قدرات فكرية أو إبداعية أو أكاديمية محددة ويتمتعون بفن القيادة ويستطيعون ممارسة الفنون البصرية والعملية، والذين لهذه الأسباب مجتمعة يحتاجون إلى خدمات ونشاطات لا تجري في المدرسة العادية النظامية بغرض تطوير تلك القدرات بشكل كامل.
- **ويبستر Webster ١٩٧٩**هو من لديه قدرة أو استعداد طبيعي، ولعل ذلك يشير إلى استخدام مصطلحي متفوق وموهوب كمترادفين .
- **هيوارد وأورلانسكي Heward&Orlansky ١٩٨٠**للأطفال الموهوبين بأنهم نوعية متميزة من الأطفال، يمتلكون قدرة فائقة على الأداء المرتفع في مجالات مختلفة كالمجال العقلي والابتكار والتحصيل الدراسي والفنون والقيادة الاجتماعية.
- **ريم ,Rimm 1983**هو الطفل الذي يتميز باهتمامات ونشاطات عديدة مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها.
- **بيتروفسكي petrovski ١٩٨٧** هو الفرد الذي يمتلك قدرات عامة تعبر عن مدى إمكانيته في الأداء المميز لجميع الفعاليات الإنسانية.
- **جانيه Gagne 1991**هو ذلك الفرد الذي يتمتع بقدرات فوق المتوسط في مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد الإنساني، وأما المتفوق فهو الفرد الذي يتمتع بأداء فوق المتوسط.
- **كروس Gross ١٩٩٣**والذي يشير إلى أن الموهوبين هم أولئك الذين يظهرون القدرة على الأداء العالي في المجالات العقلية والإبداعية والفنية، كما أنهم يمتلكون قدرة غير عادية على القيادة، ويتميزون في مجالات أكاديمية معينة، ومثل هؤلاء الأفراد يحتاجون إلى خدمات وأنشطة غير تلك الأنشطة العادية التي تقدم في المدارس العامة.
- **زكيسو Zixiu ١٩٩٣** بأنهم الأطفال الذين لديهم ذكاء عال أو مقدرة عالية فقط ولكنهم أولئك الذين لديهم طاقة ابتكاريه وسمات شخصية ايجابية أيضا فتتفاعل هذه العوامل لتكون نمطا عقليا مميزا للموهوب.

واستنادا إلى ما تقدم فالموهوب إذن هو الفرد الذي يظهر أداء متميزاً، مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها، في واحدة أو أكثر من الأبعاد التالية:

١-القدرة العقلية العالية (حيث تزيد نسبة الذكاء عن انحراف معياري واحد أو انحرافيين معياريين).

٢- القدرة الإبداعية العالية .

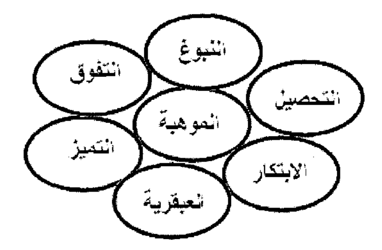
٣- القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع .

٤- القدرة على القيام بمهارات متميزة (مواهب متميزة كالمهارات الفنية أو الرياضية أو اللغوية).

٥- القدرة على المثابرة والالتزام، والدافعية العالية، والمرونة، والاستقلالية في التفكير.(كسمات شخصية عقلية تميز الموهوب عن غيره) .

المصطلحات المرتبطة بالموهبة

من يبحث في مجال الموهبة يجد من الصعوبة التعرف على المصطلحات والتعريفات الخاصة بهذا المفهوم، لذا كان من الضروري التعرف على المصطلحات القريبة منه، وفيما يلي سوف نلقي الضوء على أهم الاتجاهات المعبرة عن الموهبة، والشكل التالى يوضح ذلك.



الشكل (39) محكات تحديد الموهبة

التميز

الفرد المتميز هو الذي يبرهن على قدرته على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة ويحتاج إلى خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة وذلك من اجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو الفعاليات .

العبقرية Genius

العبقرية لغة هي كل ما يتعجب من كماله وقوته وحذقه ، أو السيد الذي ليس فوقه سيد وعبقر بوزن العنبر، وهو موضع بالجزيرة يقال انه كثير الجن، ثم نسبوا إليه كل شيء، وان لكل شاعر شيطان يوحي إليه، بينما يشير قاموس اكسفورد إلى مفهوم العبقرية على انه قدرة عظيمة وغير عادية في التفكير والتخيل، ويشير البرت Albert إلى إن العبقرية وهي أن يقوم شخص بالإنتاج عبر مدى طويل من الزمن لعدد كبير من الأعمال التي يكون تأثيرها الواضح والكبير على

الآخرين لسنوات عديدة.

ليوناردو دا فينشي

وتعرف العبقرية بملكة فطرية فكرية من نمط رفيع كتلك التي تعزى إلى من يعتبرون أعظم المشتغلين في أي فرع من فروع الفن أو التأمل أو التطبيق طاقة فكرية غير عادية وذات علاقة بالإبداع التخيلي أو التفكير الأصيل أو الابتكار أو الاكتشاف.

وتعرف ايضا بانها مدى للقدرة العقلية سواء العامة او فيما يتصل بالقدرات الخاصة من النوع الابداعي وهومصطلح عريض يشير اما الى درجة مرتفعة بشكل غير عادي من الذكاء العام او الى موهبة خاصة بدرجة غير عادية.

وتعرف ايضا بانها القدرة على الاصالة والابداع مما يؤدي الى انتاج اشياء جديدة لم يسبق التعرف عليها من قبل في أي مكان في العالم.

ومن الضروري التمييز بين الطفل العبقري وبين الطفل الخارق، فلا يطلق على الطفل مصطلح عبقري، انما يقال له خارق، والمقابل له العبقري في الرشد، فالطفل الخارق يحمل خصائص الطفولة والرشد، ويقوم باعمال اكبر منه سنا اما الشخص العبقري فيعمل على تشكيل الحقل الذي تخصص فيه مثل داروين الذي اعاد تشكيل علم الاحياء في نظرية النشوء والارتقاء وبياجيه الذي اعاد تشكيل دراسة علم نفس النمو من خلال النظرية البنيوية المعرفية،.....الخ ،أما الطفل الخارق فلا يعمل على اعادة تشكيل حقله، انما يقدم استثنائية لافتة الانتباه من قبل الاخرين في مجال معين.

التفوق ألتحصيلي

يشير التفوق ألتحصيلي إلى التحصيل العالي والانجاز المدرسي المرتفع أو هو الذي يرتفع في انجازه وتحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية من أقرانه، ومن هنا ظهرت تعريفات عديدة للمتفوق اعتمدت على التحصيل الدراسي منها:

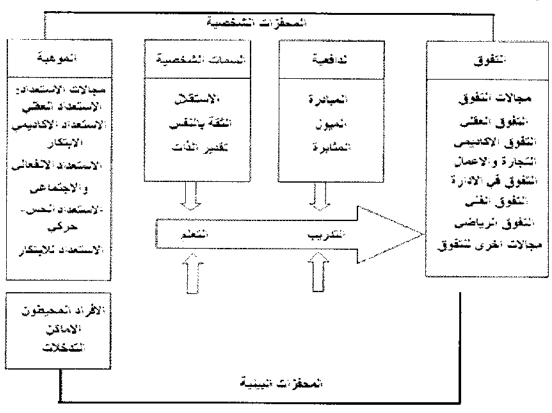
- الطالب المتفوق هو الذي يقع ضمن(٥٪) إلى جانب مجموع التحصيل.
- المتفوقون هم من يصلون في تحصيلهم الأكاديمي إلى مستوى يضعهم ضمن أفضل(١٥-٢٠٪) من المجموعة التي ينتمون إليها.
- المتفوق هو من استطاع أن يحصل باستمرار تحصيلا فائقا في أي مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة.
- المتفوق تحصيليا هو الطالب الذي يرتفع في انجازه أو تحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه.

التفوق العقلي

هي كلمة من فاق وفاق الشيء علاه وفاق أصحابه أي صار خير منهم وتفوق على قومه فاقهم والفائق الجيد من كل شيء والممتاز على غيره من الناس ابتدع أي أجاد بشيء جديد أصيل لم

يكن موجودا قبل ذلك ، ويعرف بأنه من وجد في أدائه إلى مستوى أعلى من مستوى الطلبة العاديين في المجالات التي تعبر عن المستوى العقلي للفرد شرط أن يكون هذا الحال مكان تقدير الجماعة.

وقدم جانيه تفسيرا للموهبة ووضح الفرق بين الموهبة والتفوق، فربط الموهبة بالقدرات التي تنمو بشكل طبيعي غير مقصود، والتي يطلق عليها استعدادات، في حين ربط التفوق بالقدرات التي تنمو بشكل مقصود ومنظم، وبالمهارات التي تكونت نتيجة خبرة في مجال معين، فالموهوب هو الفرد الذي يتمتع بقدرة فوق المتوسط في مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد الإنساني أما المتفوق فهو الفرد الذي يتمتع بأداء فوق المتوسط في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني، ويوضح الشكل التالي نموذج جانيه للتفرقة بين الموهبة والتفوق.



شكل (40) نموذج جانيه للتفرقة بين الموهبة والتفوق

النبوغ

النبغ لغة: أي برع وأجاد وكلمة نابغة أي فصيحة، ونبغ الرجل لم يكن في ارثه الشعر قال فأجاد ومنه يسمى النوابغ، ويعرف بأنه يشير إلى الأفراد الذين يحققون نموا عقليا في وقت مبكر من حياتهم كما إنهم في الوقت نفسه يتفوقون على الآخرين أمثال عمرهم.

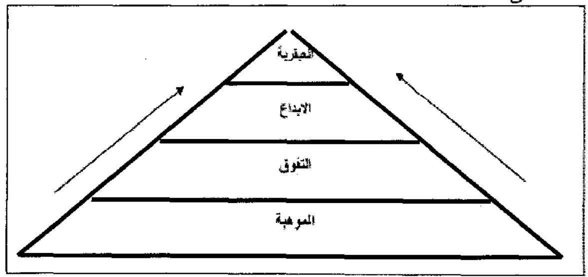
الابتكار

فالابتكار في اللغة مشتق من بكر ومنه ابكر وابتكر والبكر هو اول كل شيء، وجاء في لسان العرب هو كل من بادر إلى شيء، فقد أبكر عليه، عجل وتبكر، تقدم الباكور من كل شيء المعجل

المجيء والإدراك، وقد ابتكرت الشيء إذا استوليت على باكورته.، وأما في معجم الصحاح : من بكر وابتكر، قالوا بكر فلان :أسرع وابتكر أدرك الخطبة من أولها، وهو من الباكورة، وجاء في المعجم الوسيط: والشيء ابتدعه غير مسبوق اليه، البكر اول كل شيء وكل فعلة لم تقدمها مثلها، بكر بكورا:اذا اخرج اول النهار قبل طلوع الشمس.

ويعرف الابتكار هو التطبيق العملي للوصول إلى حل جديد له قيمة لمشكلة تكنولوجية أو هو عملية صنع منتج جديد أو تطويره لجعله أكثر قبولا من الناحية الاقتصادية.

ويرى روجرز Rogers ان الابتكار هو العملية التي ينبثق عنها ناتج غير مألوف ينتج من أسلوب الفرد الفريد من جانب ومن الأدوات والأحداث والناس او البيئة المحيطة من جانب آخر، ويرى ماكينون ان الابتكار الحقيقي يتضمن فكرة جديدة لها اقل تكرارات بالمعنى الإحصائي، وتكون ملائمة للواقع والأصالة والجدة بحد ذاتها، وليست كبديل في عملية الابتكار، إذ لابد ان يسهم الإنتاج الابتكاري في حل المشكلة وتحقيق الهدف المنشود، والشكل التالي يوضح مستويات الاداء الانساني.



الشكل(41) مستويات الأداء الإنساني

خصائص الموهبة

يعتبر بعض المنظرين بان الطاقة العقلية المتزايدة أو القدرة العالية على الاهتياج من سمات الموهبة فمثل هذه القدرة تجعل الشخص فعالا وملتزما ضمن مجال معين وأداء مهمة معينة. وتتباين المجالات التي تكشف فيها الموهبة عن نفسها ويذكر مارالاند (Marland,1979) بعض من هذه المجالات ومنها الاستعداد المدرسي والإبداع والقدرة القيادية والفنون الأدائية (التمثيل والرقص....الخ) والمرئية والقدرة النفس حركية .

وأما كوهين (Cohen,1981) فقد شمل القدرات الاجتماعية ضمن هذه المجالات، وبالإمكان اعتبار قائمة جاردنر (Gardner,1983) للذكاء المتعدد ضمن هذه المجالات .

وتشير القليل من الأدبيات النفسية بوجه خاص إلى الموهبة في مجال الانفعالات ومنها دراسة بيجوسكي (Piechowski,1986) التي أشارت إلى إن الموهبة الانفعالية تستلزم قابليات متزايدة من التعاطف والعدالة والحساسية الخلقية وأما دبروسكي (Dabrowski) فقد أشار إلى ان قوة المشاعر هي المظهر الأكثر وضوحا في النمو العاطفي، وهي القوة المحركة للموهبة وبدونها تكون الموهبة كالجسد بدون روح.

حاولت بعض النظريات تفسير خصائص الموهبة وكيفية ظهورها وعلى الرغم من إنها لم تصل إلى اتفاق لحد الآن، فما زال الاهتمام قائما عند المنظرين والباحثين والمنظمات التربوية العالمية. وترى نظرية كانيه (Gagne,1995) وجود سلوكيات تلقائية أو طبيعية وسلوكيات أخرى ناجمة عن تدريب منظم تلعب البيئة دورا مهما فيها ومنها المعينات البيئية (الأسرة ، المدرسة) والمعينات الشخصية التي تضم الميول والدوافع والاتجاهات، وأشار كانيه إن الموهبة تضم ثلاثة جوانب هي : الجانب العقلي (الاستدلال اللفظي والمكاني)، والجانب الإبداعي (الأصالة والابتكار)، والجانب الاجتماعي الوجداني (القيادة –التعاطف- القابلية الحسية الحركية مثل القوة والتحمل)، وقد فرق جانية بين الموهبة والتفوق في عدد من السمات هي:

- الموهبة تقابل القدرة من مستوى فوق المتوسط، بينما يقابل التفوق الأداء من مستوى فوق المتوسط.
- المكون الرئيسي للموهبة وراثي بينما المكون الرئيسي للتفوق بيئي.
- الموهبة طاقة كامنة ونشاط أو عملية بينما التفوق هو نتاج لهذا النشاط أو تحقيق لتلك الطاقة.
- الموهبة تقاس باختبارات مقننة بينما يشاهد التفوق على ارض الواقع.

وأما نظرية رنزوللي (Renzulli,1978) التي تم تسميتها بالثلاثي الحلقات فتصف الطلبة الموهوبون هم تلك الفئة التي تمتلك أو لديها القدرة على تطوير هذه المجموعة المركبة ووضعها موضع التطبيق في أي مجال من مجالات الأداء البشري، ومن خصائص الموهبة :

أولا- القدرة العقليةMental Ability و تصنف إلى:

- **القدرة العامة General Ability**

تتضمن هذه القدرة مستويات عالية من التفكير المجرد والقدرات العددية والعلاقات المكانية والذاكرة والطلاقة اللغوية والقدرة التحليلية والتكيف مع البيئة الخارجية والقدرة على اكتساب المعلومات وترميزها والتفكير الانتقائي، وتقاس باستخدام اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل العام.

- **القدرة الخاصة Special Ability**

تتضمن هذه القدرة اكتساب المعرفة والمهارات والأداء في واحدة أو أكثر من النشاطات المتخصصة في مجال محدد كإستراتيجية حل المشكلات في مجال متخصص وتقاس باستخدام اختبارات

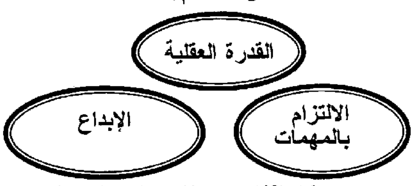
الذكاء واختبارات التحصيل العام واختبارات القدرات الخاصة.

ثانيا- الالتزام بالمهمة Task Commitment

هو القدرة على التمتع بمستويات عالية من الاهتمام والحماس لموضوع معين أو مشكلة معينة وتركز على الدافع الذي يمثل طاقة لإظهار التأثير على مشكلة ما، وتتضمن العزم والمثابرة والتصميم وقوة الإرادة والثقة بالنفس والعمل الشاق فضلا عن التدريب والثقة بالقدرات الذاتية والتحرر من مشاعر النقص وتحمل النقد الداخلي والخارجي وتقدير الحس الجمالي والتفوق في العمل وتقدير أعمال الآخرين.

ثالثا- الإبداع Creativity

يتمثل بوجود خصائص أساسية مثل الأصالة والطلاقة والمرونة والانفتاح على الخبرات الجديدة والمختلفة سواء كانت أفكار أو تصرفات أو مشاعر وإدراك الخصائص الجمالية للأفكار أو الأحداث أو الأشياء أو الحساسية للتفاصيل والاهتمام بها.



شكل (42) نموذج الحلقات الثلاثة لرونزولي

وأما نظرية القدرة الكامنة **لبيجوفسكي (Piechowski,1986)** فحددت خصائص الموهبة:

- صور (أشكال) القدرة المفرطة على الاستثارة النفسية .
- الحس حركي (فائض الطاقة) ويتمثل في المتعة الحسية في التعبير عن التوتر الانفعالي.
- العقلي ويتمثل في سبر أغوار الأسئلة وحل المشكلات.
- التخيل مثل اللعب الخيالي والوهمي.
- التلقائية وتتمثل في التعبير عن التوتر الانفعالي .
- الاستطلاع العقلي والجدة الانفعالية والحدود.

وأما نظرية **ستيرنبرج (Sternberg,1988**) الذي افترض إن الموهبة عملية ذاتية جيدة للقدرات العقلية، تعطي صورة واضحة لأهمية تكامل أكثر من عامل في تحقيق السلوك الذي يمكن وصفه بالموهوب، وتشترط هذه النظرية ثلاث قدرات على مستوى عال حتى يمكن وصف السلوك بأنه دلالة وجود الموهبة هي الذكاء المنطقي والإبداع والذكاء التطبيقي.

وأما نظرية حركة مجموعة كولومبس **لمورلوك (Morelock,1995)** فأشارت لكي يكون

الشخص موهوبا لابد من توفر عدد من الخصائص هي:
- القدرة المعرفية المتقدمة (القدرة العقلية).
- الجدة المتزايدة.
- الاندماج الانفعالي والمعرفي والتفاعلات.
- القدرة الكامنة المتعددة المستويات لإنتاجية مبدعة محددة بمجال معين.

ويشير **ارتي Ariet I** إلى وجوب توافر ثلاث خصائص حتى يمكن اعتبار الفرد موهوبا وهي:

١- التفوق الذي يعبر عنه بالأداء المتميز أو الإنتاج وخاصة في مجال الفنون.

٢- الإبداع كما يعبر عنه بالتفكير التباعدي أو التركيب ووضع الأجزاء معا لتكوين الكل متضمنة تفكيرا أصيلا.

٣-القابلية التي تتضمن إمكانية الاستفادة من التدريس والتي ترتبط بالسلوك الذكي.

فقد اقترح **تانئيوم** ضرورة توافر خمسة عوامل يمكن إن تساهم في تحديد الموهوبين ونجاحهم وهي:

١- القدرة العقلية العامة والتي تعبر عن العامل العام.
٢- القدرة الخاصة وتعرف بأنها التفوق الذي يؤدي إلى أداء متميز ومنتج مثل القدرة الموسيقية.
٣- العوامل غير الذكائية مثل الإرادة والرغبة في القيام بتضحيات من اجل الانجاز.
٤- العوامل البيئية مثل البيئة الأسرية والمدرسية........الخ.
٥- عوامل الصدفة هي تلك الظروف الحياتية غير المتنبأ بها والتي تعبر عن الفرص المتاحة للأداء المتفوق.

أنواع المواهب

يقول العالم النفسي أبراهام ماسلو إن الموهبة هي طاقات، تطالب باستغلالها، ورغبة في كل شخص لتحقيق ذاته، وعزم متواصل على تطوير الذات، واحترامها، وتحقيق الإنجازات، والمواهب على أنواع نذكر منها:

١- المواهب الفذة : وهي قدرات فائقة تقدم للبشرية إنجازات في مجالات عديدة .

٢- المواهب الفائضة : وهي قدرات تؤهل للإنتاج الوفير المؤثر في النواحي الإنسانية .

٣- المواهب النسبية : وهي قدرات تخصصية مهنية كالطب والهندسة وغيرها .

٤ - المواهب الشاذة : وهي قدرات ذات طبيعة خاصة تفتقد القيم.

محكات الكشف عن الموهوبين

يتطلب أي برنامج للكشف عن الموهوبين في أي مرحلة من مراحل التعليم عدة محكات لخصها هاجن (Hagen) بما يلي:

أولا- الذكاء العام :

سلك هذا المنحنى عدد كبير من الباحثين (سيمشن ١٩٤١ ، هوبسن ١٩٤٨ ، برسي ١٩٤٩ ، هيلدرت ١٩٥٢ ، بريدجز ١٩٦٩ ، فرنون ١٩٧٧ ، فريمان ١٩٧٨) ، ولكن العلماء الذين تبنوا هذا الاتجاه تباينوا في درجة الذكاء التي تؤشر الموهبة. فقد رأينا كيف أن تيرمان قد حدد + ١٤٠ درجة ذكاء بالنسبة لتلاميذ المدارس الابتدائية على اختبار ستانفورد بينيه و+ ١٣٥ درجة بالنسبة لتلاميذ المدارس الإعدادية ، عندما اختار العينة لدراسته الطويلة الشهيرة . واختارت هولنجورث (١٩٢٦) + ١٣٠ درجة ذكاء كحد أدنى للتفوق العقلي في اختيار العينة للدراسة التي قامت بها ، ويؤكد بالدوين أن معامل الذكاء ينبغي أن لا يقل عن ١٣٠ نقطة على اختيار ستانفورد بينيه . أما دنلاب فهو يرى أن هذا فيه بعض المبالغة واقترح الاكتفاء بذكاء قدره + ١٢٠ درجة كحد أدنى لتحديد التفوق العقلي ، وصنف المتفوقين في ثلاثة مستويات .

ومن مقاييس الذكاء العامة التي تصلح لقياس وتشخيص القدرة العقلية العامة لدى الموهوبين المقاييس التالية:

١- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء The Standford –Bient Intelligence Scale
٢- مقياس وكسلر للذكاء The Wechser Intelligence Scale
٣- مقياس مكارثي للقدرة العقلية The Mc Carthy Scales of Children's Abilities
٤- مقياس جودانف هاريس للرسم The Good enough –Harris Drawing Test
٥- مقياس سلوسن لذكاء الأطفال The Slosson Intelligence Test For Children's

وتهدف مقاييس الذكاء العام السابقة إلى تحديد نسبة ذكاء المفحوص ومن ثم تحديد موقعه على منحنى التوزيع الطبيعي .

ثانيا- التفكير الابتكاري :

التفكير هو العملية الخاصة بتوليد منتج جديد وفريد بإحداث تغير في منتج قديم وهو عملية عقلية لها مهارات خاصة.

أثبت جيتزلس وجاكسون أنه عندما أخذا مجموعتين من التلاميذ في المدارس الثانوية إحداهما تمثل ذوي الذكاء المرتفع والأخرى تمثل ذوي القدرة المرتفعة على التفكير الابتكاري ودرسا الأداء التحصيلي لكل من المجموعتين تبين أن هذا الأداء كان متماثلاً مما دعاهما للزعم أن الذكاء والتفكير الابتكاري نمطان مختلفان من التفكير لأن اختبارات التفكير الابتكاري التي قاما بتصميمها كانت ترتبط ارتباطاً ضعيفاً باختبارات الذكاء من (١٠, ٠ ـ ٥٠, ٠) .

كما أثبت جيتزلس وجاكسون أن مجموعة ذوي المستوى المرتفع من التفكير الابتكاري تملك خصائص انفعالية ودافعية تختلف عن ذوي الذكاء المرتفع. وأشارا إلى أننا نفقد حوالي (٦٧٪) من

المتفوقين إذا اعتمدنا على اختبارات الذكاء وحدها لأن نسبة الذين يملكون قدرة مرتفعة في كل من الذكاء والابتكار كانت حوالي (٣٣٪) من أفراد العينة. في حين أشارت دراسة هوسر , Houser) (1989 التي استخدمت برنامجاً تدريبياً في التفكير الإبداعي والتقييم الجماعي ومهارات حل المشكلات للموهوبين في الصفوف العاشرة والحادية عشر إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التي تعرضت لهذا البرنامج التدريبي ولصالح الموهوبين. ويمكن تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال من خلال توفير الظروف البيئية في البيت وفي المؤسسات التربوية المختلفة المتمثلة بما يأتي :

-توفير البيئة الانفعالية المستقرة الغير مضطربة التي تتميز بانفتاح المجال وعدم تغيره عن طريق ما يأتي:

١- أظهار الاحترام والتقدير لكل تساؤلات الأطفال أو إنتاجهم .

٢- عدم السخرية من أفكار الأطفال وإنتاجاهم .

٣- تجنب التعبير عن الاستياء من الاتجاه الخيالي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة أو الأسئلة العادية أو الألعاب الخيالية أو الأفكار الأصيلة ، فعدم الرضا من هذا الاتجاه يُعَدّ ضاراً وغير مشجع على تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال.

ب. تقدير الاستجابات الأصلية والإبداعية وتشجيع محاولات الأطفال على الاستجابة من هذا النوع وذلك عن طريق شرح طرق التفكير الأصلية ومساعدة الأطفال على أن يقوموا بأعمالهم الخاصة الناتجة عن أفكارهم .

ج. توفير البيئة الطبيعية المليئة بالمثيرات المتنوعة وذلك عن طريق تقديم الأنشطة التي تثير اهتمامات الأطفال من خلال تقديم الألعاب والكتب والأشياء المحببة لهم.

د. توفير كثير من الفرص المناسبة للأطفال التي تساعدهم على الإجابة عن أسئلة المعلمة ، وإذا كان الطفل غير قادر على الإجابة فينبغي على المعلم مساعدته على البحث عن المصادر التي يمكنه عن طريقها أيجاد الحل المناسب.

هـ. ينبغي أن تقدم للأطفال أسئلة مفتوحة من خلال أنشطتهم اليومية كلما أمكن ذلك ، كأن يقرأ المعلم للأطفال قصة ثم يتوقف عن القراءة قبل نهاية القصة ويسأل الأطفال عن كيفية تفكيرهم فيما يمكن أن تكون عليه نهاية هذه القصة وكيفية تفكيرهم في نهايات مختلفة لهذه القصة بحيث تكون مختلفة عن أي قصة سمعوها.

و. ينبغي على المربين الانتظار مدة أطول قبل أن يجيبوا عن أسئلة الأطفال كأن ينتظر المعلم فترة (٥) ثوان أو أكثر قبل الإجابة عن أي سؤال يطرحه أحد الأطفال ، وبعد ذلك يعيد المعلم صياغة السؤال بعبارة أكثر وضوحاً ، وهذا يعطي الأطفال الفرصة للاستماع والتفكير وصياغة الاستجابة بلغة واضحة ، وهذا الأسلوب يهدف الارتقاء للمستويات العليا من التفكير .

ز. ينبغي أن يكون المعلم واعياً بطريقة أنتاج الأطفال ، وهذا يساعد على تنمية طاقات الطفل ومشاعره التي تجعل منه شخصاً مبدعاً .

ح. ينبغي تشجيع الأصالة عند الأطفال من خلال مساعدة الأطفال على عمل لعب بأنفسهم أو أشياء أخرى يتضح منها قدرتهم على الإبداع .

ط. ينبغي تسجيل استجابات كل طفل مثل أفكاره الخاصة ، أو القصص التي يحكيها في كراسة خاصة ، وبهذه الطريقة يعرف الأطفال أن أفكارهم ذات قيمة وأهمية تجعل الراشدين من حولهم في حاجة إلى تذكرها .

ي. ينبغي تنمية مهارات الاتصال لدى الأطفال ، بحيث يعبر الطفل عن نفسه بحرية بمختلف الوسائل ، وهذا ما يجعل الطفل منفتحا نحو الآخرين في الروضة والمجتمع وقادرا على اتخاذ قراراته بنفسه .

ك. ينبغي تشجيع مهارات التعلم أي كيف يتعلم الأطفال بأنفسهم بما يقدم إليهم من خبرات وأنشطة .

ومن المقاييس التي تستخدم لقياس التفكير الابتكاري هي:

- مقياس تورانس للتفكير الإبداعي.
- مقياس جيلفورد للتفكير الإبداعي.
- مقياس جيتزلز وجاكسون للتفكير الإبداعي.

ثالثا-التحصيل الدراسي :

التحصيل الدراسي هو احد النشاطات الهامة في الكشف عن المتفوقين ، وتعتبر اختبارات التحصيل الأكاديمي أو المقننة من الاختبارات المناسبة في تحديد قدرة المفحوص التحصيلية والتي يعبر عنها بنسبة مئوية ومن الأمثلة على تلك الاختبارات امتحانات القبول أو امتحانات الثانوية العامة وكذلك الامتحانات الجامعية من المقاييس المناسبة لقياس القدرة على التحصيل والتي يعبر عنها أحيانا بمعدلات تحصيلية تراكمية ومن المقاييس التحصيلية المقننة:

١- مقياس التحصيل الشامل The Wide Range Achievement Test, WRAT

ويهدف هذا المقياس إلى قياس مهارات القراءة والكتابة والإملاء والعمليات الحسابية ويصلح للفئات العمرية من سن ٥ سنوات والى سن الرشد.

٢- مقياس التحصيل الفردي Peabody Individual Achievement Test, WRAT

ويهدف هذا المقياس إلى قياس مهارات القراءة والإملاء والمهارات الرياضية وكذلك التحصيل العام للمفحوص ويصلح للفئات العمرية من صف الروضة وحتى الصف الثاني عشر.

١- مقياس العمليات الرياضية Key Math Diagnostic Arithmetic Test

ويهدف هذا المقياس إلى قياس المهارات الرياضية لدى المفحوص ويصلح للفئات العمرية من

صف ما قبل المدرسة وحتى الصف السادس.

ولكن خطورة هذا النوع من التحديد للمتفوق عقلياً هو أن هناك بعض التلاميذ المتفوقين لا يحققون نجاحاً بارزاً في التحصيل الدراسي وهذه الفئة أصبحت ظاهرة متكررة ومؤكدة في كثير من الدراسات .

رابعا- الأداء المنتج:

في هذا المحك يتوقع من الأطفال أن يقدموا أداء أو نتاجا متفوقا في مجال متخصص يفوق عمرهم الزمني ويفوق مستوى أداء أقرانهم سواء في مستوى التحصيل الأكاديمي أو في مجالات يقدرها المجتمع كالأداء الميكانيكي والفنون التعبيرية والكتابة الابتكارية والقيادة الاجتماعية.

خامسا- تقديرات المعلمين:

يتصل المعلمون اتصالا مباشرا بالأطفال في الفصول وفي ميادين النشاط المختلفة ويمكنهم بحكم هذا الاتصال ان يتعرفوا على الأطفال الموهوبين أثناء قيامهم بالأنشطة فيكتشفون الموهوبين لغويا أو قياديا أو في الفنون والآداب والموسيقى، ويعتبر هذا المحك من ابسط الطرق وأكثرها استخداما.

سادسا- تقديرات الآباء والأمهات:

يقوم هذا المحك على أساس إن الآباء لديهم الفرصة لملاحظة الطفل بصفة مستمرة منذ الطفولة ، ولكن استخدام هذا المحك ما زال موضع شك ولا يتسم بالموضوعية لان الآباء يفتقرون إلى المعرفة والفهم الصحيح للموهبة مما يتطلب إعداد برامج إرشادية خاصة لآباء الموهوبين.

ويمكن أن يوضح الوالدان تقديراتهم عن طريق المعلومات المتعلقة بالمجالات التالية:

- اهتمامات الطفل وهواياته ومواهبه الخاصة.
- مجال اهتمامات الطفل المتعلقة بالقراءة ونوع الكتب التي يستمتع بها.
- الانجازات الحالية والسابقة.
- الفرص المتاحة والأنشطة المحببة.
- العلاقات مع الأقران والآخرين.

سابعا- ترشيح الأقران:

ويقصد بذلك تكليف الأقران أو زملاء الفصل أن يحددوا الطالب المتميز في مجال محدد أو الذي لديه أفكار أصيلة ومبتكرة، والذي يمكن أن يساعدهم في بعض المهمات. إن تفاعل الأقران خلال الأنشطة المدرسية التي يمارسونها، يتيح لهم فرصة التعرف إلى قدرات وطاقات وجوانب التميز التي يتمتعون بها في المجالات المختلفة، ويطلب من الأقران ترشيح زملائهم الموهوبين في مجال أو عدة مجالات وبعد ذلك مقارنتها بمجموعة من الأسس والمعايير لمعرفة مدى انطباق صفات أو خصائص محددة عليهم، ولكن لا تعتبر هذه الطريقة محكا بل أداة تساعد جنبا إلى جنب مع الطرق الأخرى على اكتشاف الموهوبين.

ثامنا – الحوار مع الطفل الموهوب

يتم خلال هذا الحوار توجيه الأسئلة للموهوب عن جوانب الإبداع والموهبة التي يعتقد انه يمتلكها، ولقد أثبتت هذه الطريقة فاعلية كبيرة في عمليات تشخيص الموهوبين، ويمكن إعداد نماذج واستبيانات لمساعدة الباحث في إدارة الحوار.

تاسعا- مقاييس السمات

تستخدم مقاييس السمات للحصول على مزيد من المعلومات عن الموهوبين يمكن استخدام مقاييس السمات، ومن أبرزها تلك التي طورها العالم الأمريكي رينزويلي ورفاقه (Renzuli et.al) في أواخر السبعينات ، وقد جرى تصميمها للحصول على تقديرات المعلمين لسمات طلبتهم في مجالات، التعلم والدافعية والإبداعية والسمات القيادية والبراعة الفنية وسمات الاتصال وسمات التخطيط.

عاشرا- اختبارات القدرات (الاستعدادات)

تستخدم اختبارات الاستعدادات للتعرف على الموهوبين والبارزين في مجالات النشاط الإنساني المختلفة الذي تقدره الجماعة، وهذه الاختبارات تمدنا بأدلة أكثر موضوعية على وجود الموهبة، ومن أمثلة هذه الاختبارات ما يلي اختبارات القدرة اليدوية ، واختبارات المهارات الميكانيكية ، واختبارات القدرة الكتابية ،والاختبارات الفنية، واختبارات القدرة الفنية البصرية الأساسية.

الحادي عشر- مقاييس العلاقات الاجتماعية

تقيس مقاييس العلاقات الاجتماعية درجة النضج الاجتماعي والاعتماد على النفس والمشاركة الاجتماعية، وقد صمم (اوجردول) مقياسا يتتبع الطفل من الميلاد إلى سن الثلاثين، ويقارن سلوك الفرد بخصائص السلوك في سن معينة، ويقوم الباحث بتسجيل أحكامه بعد مقابلة شخصية تفصيلية مع الشخص المفحوص أو الشخص الذي له معرفة كبيرة به.

مراحل التعرف على الموهوبين

يتطلب الكشف عن الموهوبين المرور بالمراحل التالية، والتي يمكن تصنيفها بما يأتي:

المرحلة الأولى- المسح والتسمية

تتم هذه المرحلة بالإعلان عن بدا مرحلة الترشيح للطلبة من قبل المعلمين وأولياء الأمور والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين، بعد أن يجتازوا المحكات المقررة للاختبار والالتحاق ببرنامج خاص على مستوى المدرسة أو المنطقة التعليمية أو الدولة.

المرحلة الثانية- الاختبارات والمقاييس

تهدف هذه المرحلة إلى جمع اكبر قدر ممكن من المعلومات عن التلاميذ المرشحين، بهدف اتخاذ قرار نهائي لاختيارهم وانتقائهم من خلال تطبيق مجموعة من المقاييس والاختبارات بما يتناسب مع

البيئة التي تستخدم فيها، وهناك عدة مقاييس تستخدم في تشخيص الموهوبين، وسوف اعرض بعض من المقاييس التي تستخدم في تشخيص الموهوبين ومنها:

- اختبار تورانس للتفكير الإبداعي TTCT The Minnesota Tests of Creative Thinking
- مقياس تقدير السمات السلوكية للطلبة المتفوقين لرينزولي.SRBCSS,1976
- مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة. Preschool and Kindergarten Interest Descriptor PRID,1983
- المقياس الجمعي للكشف عن الموهوبين في المرحلة الابتدائية Group Inventory For Findings Creative Talent ,GIFT,1976.

- اختبار تورانس للتفكير الإبداعي TTCT The Minesota Tests of Creative Thinking

ظهر مقياس تورانس للتفكير الإبداعي في عام ١٩٦٦،ثم روجع في عام ١٩٧٤ ويهدف هذا المقياس إلى الكشف عن الطلبة ذوي التفكير الابتكاري وتنمية قدراتهم الإبداعية وذلك بتوفير الظروف التربوية المناسبة لهم.

وصف المقياس

يتألف مقياس تورانس للتفكير الابتكاري من اختبارين فرعيين هما:

الاختبار الأول - الصورة اللفظية

تتكون الصورة اللفظية من سبعة أسئلة حيث يطلب من المفحوص أن يقدم أسئلة استفسارية ويخمن الإجابات الممكنة لها كما يطلب منه أن يخمن الأسباب المحتملة لسلوك ما. أو أن يطلب منه أن يذكر الاستخدامات البديلة غير المألوفة لشيء ما أو أن يطلب منه أن يذكر عما يمكن أن يحدث نتيجة لحدوث موقف ما غير متوقع.

الاختبار الثاني - صورة الأشكال

تتكون الصورة الشكلية من ثلاثة أسئلة، حيث يطلب من المفحوص أن يكمل صورة ما أو أن يكون موضوعات جديدة باستخدام خطوط مفتوحة.

كما توفرت دلالات صدق وثبات لمقياس تورانس للتفكير الابتكاري، ويشير تورانس في دليل المقياس إلى توفر دلالات عن صدق المحتوى وعن صدق البناء للمقياس وتبدو دلالات صدق المقياس في تمثيل فقرات المقياس للأبعاد التي يتضمنها، وفي تمثيل فقرات المقياس للأساس النظري الذي بني عليه المقياس وفق نظرية جيلفورد. وكما توفرت دلالات عن الصدق التلازمي للمقياس وتبدو في قدرة المقياس على التمييز بين الطلبة ذوي الإبداع المرتفع والمنخفض. كما توفرت دلالات عن الصدق التنبؤي للمقياس.

وتم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار على عينة بلغت (١١٨) طالبا يمثلون الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٧١-٠,٩٣) .

تعليمات المقياس

تتمثل تعليمات المقياس في صورته اللفظية في أن يعرض الفاحص على المفحوص الاختبارات السبعة المكونة للصورة اللفظية ويطلب منه أن يستخدم خياله في الإجابة على أسئلة تطرح عليه تتعلق بصورة معروضة أمامه، مثل انظر إلى الصورة! ماذا يحدث فيها؟ وما هي أسباب ذلك وما هي الأسئلة التي تخطر ببالك عن الصورة؟ وما هي نتائج هذا الحدث؟ وتتعلق الأسئلة السابقة بالاختبارات الثلاث الأولى وأما الاختبار الرابع والخامس فيطلب من المفحوص أن يفكر بالاستعمالات غير الشائعة مثلا لعلب الصفيح وأما الاختبار السادس فيطلب من المفحوص أن يفكر في اكبر عدد ممكن من الأسئلة المتعلقة بعلب الصفيح أما في الاختبار السابع والأخير فيطلب من المفحوص أن يفترض شيئا ما غير ممكن الحدوث قد حدث فعلا فما هي النتائج المحتملة، وأما تعليمات الصورة الشكلية من الاختبار فيطلب من المفحوص أن يبني أو يكمل صورة بإضافة خطوط أو أشياء جديدة للصورة الأصلية حتى تصبح شيئا جديدا أو أن يطلب منه أن يكون موضوعات باستخدام خطوط مقترحة ويتم تصحيح أداء المفحوص على الاختبارات اللفظية والشكلية .

مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة. Preschool and Kindergarten Interest Descriptor PRID,1983

ظهر مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة من عمر(٣-٦) سنة من قبل سلفيا ريم في عام ١٩٨٣ ويمثل المقياس الاتجاه الحديث في الكشف عن السمات الشخصية التي تميز الموهوبين عن غيرهم من العاديين المناظرين لهم في العمر الزمني.

وصف المقياس

يتكون المقياس من (٥٠) فقرة يطبق على أطفال الرياض من قبل المعلمات والآباء ويوضع إشارة صح أمام الاختيار المناسب بين خمسة اختيارات لكل فقرة من فقرات المقياس ويطبق الاختبار بطريقة فردية ويستغرق تطبيقه بين (٢٠-٣٥) دقيقة

كما توفرت دلالات صدق وثبات لمقياس برايد فقد حسبت دلالات صدق وثبات التكوين العاملي، إذ تمثل العوامل الأربعة التالية العوامل الأساسية في المقياس وهي تعدد الاهتمامات والاستقلالية والمثابرة والتخيل واللعب الهادف والأصالة في التفكير كما حسب الصدق التلازمي، وإما دلالات الثبات فقد حسب بطريقة معامل الاتساق الداخلي وبلغ معامل الثبات (٠,٩٢).

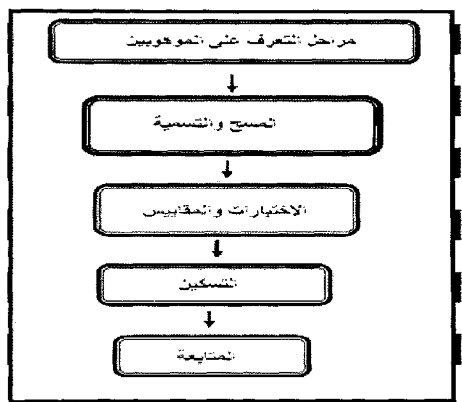
المرحلة الثالثة- التسكين

يتم وضع التلاميذ في البرامج المختارة التي تناسب قدرات واستعدادات وميول ورغبات

هؤلاء التلاميذ.

المرحلة الرابعة-المتابعة

يتم فيها متابعة نشاط التلميذ وفاعليته في المجال او البرنامج الذي انتسب إليه، للتعرف على النجاح والفشل والعوامل التي تؤدي إلى ذلك. والشكل التالي يوضح مراحل التعرف على الموهوبين.



الشكل(43) مراحل التعرف على الموهوبين

أساليب رعاية الموهوبين

الموهوب هو الفرد الذي يتوفر لديه قدرة غير عادية، أو أداء متميز عن أقرانه في مجال أو أكثر من مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري والتحصيل الأكاديمي والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاج إلى رعاية تعليمية خاصة لا تستطيع المدرسة توفيرها في منهج الدراسة العادية، لذلك فان من الأهمية إن تخصص للموهوب رعاية خاصة تتناسب مع قدراته وتشجعه على النبوغ ومن هذه الأساليب ما يأتي:

أولا - التجميع أو العزل Grouping

هو وضع مجموعة من الطلاب الموهوبين ذوي القدرات المتقاربة في إطار تعليمي واحد كصف أو مدرسة، ومن أشكاله المدارس الخاصة، والصفوف الخاصة المعزولة لكل الوقت، والصفوف المؤقتة، والأنشطة اللاصفية والنوادي أو جماعات الميول والمدرس غير المقيم، ومن فوائده انه يحقق التجانس للطلبة مما يمكنهم من تنمية قدراتهم واستعداداتهم واستثارة القدرات لديهم. ومن عيوبه

ظهور عدد من المشكلات التي تتعلق بالتكيف الشخصي والاجتماعي لدى تطبيق بعض أشكاله.

ثانيا - الإسراع Acceleration

هو القبول المبكر في المراحل التعليمية بالنسبة لعمرهم الزمني، أو السماح لهم بتخطي بعض الصفوف الدراسية، أو ينهي الموهوب دراسته في مدة اقل مما تتطلب مرحلته الدراسية، ومن أنواعه دخول المدارس في سن مبكرة، و تخطي الصفوف، وضغط عدد الصفوف في المرحلة الدراسية الواحدة، و دخول الدراسة الثانوية والجامعة في سن مبكرة. ومن فوائده يسمح للطلبة بالتقدم وفق قدراتهم ، ويمكن تعديله ويتيح للطلبة فرصة إكمال تعليمهم بوقت اقصر والبدء بحياتهم العملية في سن مبكرة. ومن عيوبه يؤثر على النمو الاجتماعي والانفعالي للطفل ويفقد الموهوبون المبادئ الأساسية للتعلم نتيجة لعدم الانتظام في التسلسل الهرمي لتحصيل المعارف وبالتالي يؤدي هذا إلى صعوبة في الدراسات اللاحقة.

ثالثا - الإثراء Enrichment

هو تزويد الطالب الموهوب بوحدات تعليمية ونشاطات إضافية لما يتعلمه زملائه العاديون بما يلائم ميوله وقدراته الخاصة وذلك بهدف توسيع معلوماته وتعميق خبراته. ومن أنواعه، تكليف الطالب الموهوب بقراءات وواجبات إضافية، وتصنيف المتعلمين في الصف الواحد، وتقديم مواد دراسية غير مقررة، وعقد حلقات دراسية أو ورش عمل حول مشاريع محددة للطلبة الموهوبين، ومن فوائده يعطي للمتفوق أو الموهوب فرصة لإنماء روح القيادة لديه، ويسمح للتلميذ البقاء والتعامل مع اقرأنه في نفس العمر، ويجعل كل متعلم يحاول تطوير أساليبه للكشف عن الموهوبين في فصله ورعايتهم ويقلل من النفقات المالية التي يتطلبها إنشاء فصول خاصة أو مدارس خاصة. ومن عيوبه عدم معرفة المدرسين العاديين بطرق رعاية المتفوقين، ولاسيما ضمن فصول تتضمن عدد كبير من الطلبة ويحتاج إلى إدخال تعديلات جذرية على طرق إعداد المعلم وتحديد عدد طلبة الصف الواحد وتحضير مواد إضافية.

رابعا - تفريد التعلم Individualization

هو إحالة كل فرد على حده تمشيا مع حقيقة اختلاف قدرات الأطفال عن بعضهم البعض سواء في القدرات العقلية ،الجسمية، الميول والعواطف وغيرها ويحتاج كل منهم إلى تعليم يفي بحاجاته ومواهبه الإبداعية وسرعته التعليمية، ويمكن استخدام عدد من الوسائل في تفريد التعلم هي الحاسوب والتعليم المبرمج والمواد المبرجة ومن فوائده يهيئ للطالب فرصة دراسة موضوع معين بعمق يكون عادة من اهتماماته ويشجع الطالب الموهوب والمتفوق عقليا على العمل بطريقة تلازم قدراته فضلا عن إنها تعمل على زيادة مهارات الطالب البحثية ، ومن عيوبه لا يناسب بعض الطلبة المتفوقين والموهوبين وخاصة أولئك الذين يفضلون العمل باستقلالية وليس تحت إشراف معين ويناسب فئة الطلبة الأكبر عمرا والقادرين على الاستفادة من التسهيلات المتنوعة داخل

المدرسة وخارجها ويتصف هذا الأسلوب بصعوبة التقييم وخاصة فيما يتعلق بالأخذ بأساليب التقييم المختلفة واختيار الملائم منها.

الموهبة والفروق البيولوجية

أظهرت البحوث والدراسات التشريحية التي أجريت على أدمغة الإنسان والحيوان، إن هناك اختلافات بيولوجية بين الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء (الموهوبين) والأفراد ذوي الذكاء العادي والمتدني، ويمكن تلخيص الاختلافات في النقاط التالية:

- زيادة عدد الخلايا المساندة التي تمد الخلايا العصبية بالتغذية والدعم.
- زيادة تركيز وفاعلية الأنشطة الكيميائية- الحيوية وينعكس ذلك ايجابيا على أنماط التفكير المعقدة لدى الفرد.
- زيادة حجم وعدد التشعبات العصبية، وهذا يعني زيادة عدد قنوات الربط والاتصال بين الخلايا العصبية.
- زيادة نقاط الاتصال ويترتب على ذلك زيادة في تركيز الاتصالات المتظمة والمعقدة.
- زيادة ملحوظة في أنشطة المنطقة القشرية ما قبل الأمامية للدماغ وذلك يؤدي إلى زيادة القدرة على التخطيط للمستقبل والتفكير ألاستبصاري والخبرات الحدسية.
- زيادة نشاط موجات الالفا لدى الفرد المتفوق وتشير هذه الزيادة إلى ديناميكية دماغ الموهوب وقدرته على الانتقال بسرعة من حالة إلى أخرى.
- زيادة ترابط وانسجام الدماغ وتكامل وتزامن وظائف الأمر الذي يساعد في زيادة مدة التركيز والانتباه ويساعد في زيادة قدرة الفرد على الفهم العميق.

المناهج الدراسية ودورها في رعاية الموهوبين

المنهج هو كل الأنشطة والخبرات التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها ومسؤوليتها، سواء مارسها التلاميذ داخل المدرسة أو خارجها.وبما ان المنهج يتكون من عدة عناصر رئيسة ، وهي الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والوسائل والأنشطة والتقويم، فإذا ما حدث تغير او تعديل فانه لابد ان يشمل هذه العناصر الأربعة كي تتناسب مع احتياجات وقدرات الطلاب، وقد أشارت ميكر Maker إلى المستويات التالية في التعديل وهي:

١- **تعديل المحتوى Content Modification** - هو ما يتعلق بما يدرس كالأفكار والمفاهيم والحقائق، فانه يلزم تنويعها بحيث يشمل المجالات التي لم يتضمنها المنهج العادي.

٢- **تعديل الطريقة Process Modification** - يتم ذلك عن طريق التأكيد على مهارات التفكير والاكتشاف والأنشطة والتفاعل الجماعي والاستشارة وتنوع المواد.

٣- **تعديل الإنتاجProdugt Modification** - يتم ذلك عن طريق ربط الطلاب بالواقع.

ويشير كلارك Clark إلى عدد من المبادئ العامة لمناهج الموهوبين، تم تطويرها من قبل مجلس المناهج الوطني لمؤسسة تدريب القيادات في تعليم الموهوبين، وهذه المبادئ تشكل الإطار العام لتطوير مناهج خاصة بالموهوبين:

- أن يتضمن المنهج محتوى يرتبط بقاعدة عريضة من القضايا والموضوعات والمشكلات.
- أن يكون متداخل الموضوعات.
- أن يقدم خبرات شاملة ومعززة لخبرات الطالب في مجال دراسي.
- أن يسمح للطالب الموهوب أن يختار موضوعا في مجال دراسي معين.
- أن يطور مهارات التعليم الذاتي .
- أن يطور مهارات التفكير.
- أن يركز على المهام غير محددة النهايات.
- أن يطور مهارات وأساليب البحث.
- أن يتيح للمهارات الأساسية ومهارات التفكير العليا بان تكون جزءا من المناهج.
- أن يشجع على إنتاج أفكار تتحدى ما هو سائد وتأتي بأفكار جديدة.
- أن يشجع استخدام تقنيات وموارد وأشكال جديدة.
- أن يشجع الطالب على فهم ذاته وان يصبح ذاتي القيادة.
- أن يقدم التعليم للطالب باستخدام معايير محددة ومقنعة.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالموهبة

إن مصطلح الذكاء الانفعالي على غرار مصطلح الموهبة يحمل في طياته العديد من المعاني والمضامين ولقد سمع الكثير من الناس بالذكاء الانفعالي عن طريق كتاب شعبي شهير يعود إلى جولمان (Golman,1995) واستند البحث على نموذج القدرة لماير وسالوفي وقد عني النموذج الأصلي لماير وسالوفي في القدرة بالمهارات الخاصة التي رجح لها أن تكون الذكاء واحتوى على الإشارات العصبية، وقد وسعت النسخة الشعبية للنظرية التي طورها جولمان من الوصف الأولي للذكاء الانفعالي بحيث احتوت على العديد من مفاهيم الدافعية مثل الحماسة والمثابرة وأخيرا ساوت الذكاء الانفعالي مع الخلق أو الشخصية وفقا لذلك ينشأ الذكاء الانفعالي من اتحاد مثمر للمنظومة المعرفية ومنظومة الانفعال، فالمنظومة المعرفية تنفذ وظيفة التفكير الاستدلالي التجريدي المتعلق بالانفعالات في حين تعزز منظومة الانفعال من المقدرة المعرفية وعلى وجه التحديد فان الأفراد من ذوي الذكاء الانفعالي العالي لديهم القدرة على إدراك الانفعالات وفهمها وإدارتها.

وتشير القليل من الأدبيات النفسية بوجه خاص إلى الموهبة في مجال الانفعالات ومنها دراسة بيجوسكي ودابروفسكي (Piechowski,1986)(Dabrowski&Piechowski,1977) التي أشارت إلى إن الموهبة الانفعالية تستلزم قابليات متزايدة من التعاطف والعدالة والحساسية الخلقية.

وحدد ماير (Mayer,2001) الموهبة بأنها تستلزم المقدرة على إن يكون الفرد على دراية بالمشاعر والتمييز فيما بينها وإقامة علاقات أفضل وأعمق من بين الخصائص الأخرى.

وتشير كارولين (Carolyn,1999) إلى العوامل التي تسهم في تطوير الكفاءة الانفعالية وتتمثل بتحديد الذات والحس الأخلاقي وتاريخه التطوري ومن أهم المهارات التي تتألف منها الكفاءة الانفعالية هي :

١-الوعي بالحالة الانفعالية للنفس.

٢-القدرة على إدراك انفعالات الآخرين.

٣-القدرة على تصور الانفعالات.

٤-التعاطف.

٥-القدرة على إدراك الفرق بين الحالات الداخلية والتعابير الخارجية.

٦-القابلية على التكيف مع الانفعالات الانعكاسية.

٧-إدراك دور الانفعالات في تكوين العلاقات.

تدريب عملي:

فكر معي!

ماذا يحتاج الفرد ليطور مفهوم الموهبة؟

....

ماذا يحتاج الفرد ليطور قدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي؟

....

ما دور المعلم / الأهل أثناء ممارسة الفرد لقدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي؟

....

ما دور المعلم / الأهل لتنمية مفهوم الموهبة ؟

....

الفصل الحادي عشر

الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية

محتويات الفصل:

الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية

نظرة تاريخية

ان الاهتمام بالطفولة ليس وليد اللحظة الحاضرة، بل ان المجتمعات على مر العصور اهتمت بتربية الأطفال ورعايتهم وصون حقوقهم، وتحفظ آثار القدماء ما يشير إلى ذلك.

ففي حضارة وادي الرافدين على ارض العراق، فان المعلومات عن تربية الأطفال محدودة وقليلة، حيث ان اغلب كتب الآثار والتاريخ لا تشير إلى هذا الجانب بصورة واضحة، الا ان بعض الوثائق التاريخية تشير إلى ان المجتمعات السومرية والآشورية والأكدية وخاصة البابلية تعيش في اسر متماسكة صغيرة مؤلفة من أب وأم وأولاد، وكان استقرار الأسرة وهدوئها من اجل رعاية الطفل بصورة سليمة، فالأب في أسرته حقوق ووجبات تجاه عائلته تشبه حقوق ووجبات الملك تجاه رعيته ويلي الأب، الأم في سيادة بيتها وكانت كثرة البنين من الأمور المحببة، وبعد ان يولد الولد يقر الوالد نسبه باعترافه بأبوته له، ويأخذ المولود مكانته في المجتمع، وعندما يتجاوز الأولاد سن الطفولة يبدأ إعدادهم للحياة، فالفقراء منهم يلجئون إلى العمل منذ الصغر أما الميسورين فيرسلهم آباؤهم إلى المدارس لتعلم القراءة والكتابة والحساب.

ولعل قلة المعلومات عن تربية الطفل في ظل الأسرة السومرية والآشورية والأكدية والبابلية تدعونا إلى استنباط أنماط المعاملة الوالدية من الحكايات واليوميات الواردة في كتب التاريخ، حيث ورد في يوميات احد الصاغة الميسورين المدعو (بيل- ابني) انه عندما يستيقظ هو وزوجته قبل طلوع الشمس، فيقبل احدهما الآخر ثم يقبلان الأطفال، ان تقبيل الأطفال في الصباح الباكر لدليل قوي على مدى الاهتمام بالأطفال والحنو والاعتزاز بهم.

أما في حضارة وادي النيل على ارض مصر، فنجد ان تربية الطفل من اختصاص الأسرة، فهي المسؤولة عن تربية الطفل في سنواته الأولى، وتعليم الطفل المشي والكلام وطريقة الأكل وبعض العادات الاخرى وفق النصائح والحكم الواردة في كتاب "بتاح حتب" إذ يقول "إذا نضجت وكونت دارا وأنجبت ولدا من نعمة الإله، واستقام لك هذا الولد ووعي تعاليمه فالتمس له الخير كله وتحرى كل شيء من اجله فانه ولدك وفلذة كبدك ولا تصرف عنه نفسك"

وقد صورت المتون المصرية وآدابها جانبا من سلوك المعاملة الوالدية بين الأب وأبنائه وبين سلوك الأم وأبنائها، وألقت متون الأهرام الضوء على هذا السلوك في عبارتين "يدعو الأبوان بهما ولدهما الأكبر حين مقدمه عليهما..فالأم لا تزيد عن ان تقول له ..جميل..ما أجملك..أما الأب فانه يرى في ابنه ما يرجوه لغده فيناديه.. وريثي".

ودعت التعاليم المصرية الى التوسط في امور تربية الطفل ومعاملته، فاحترام الصغار لمن هم اكبر منهم من اوليات تلك التعاليم وكذلك توقير الابن لابيه اثناء محادثته ومخاطبته على استحياء.

اما تربية الاطفال واساليب معاملتهم في الحضارة اليونانية، فيمكن النظر اليها من خلال تقسيم التاريخ اليوناني الى ثلاثة مراحل هي:

١- **مرحلة التربية الهومرية** التي بدات عام ٧٧٦ ق.م. حيث كان الاطفال موضع عطف وحب الاباء، وكان الولد يرافق اباه ويمارس العمل معه، اما البنت فتبقى في البيت مع الام وتشترك معها في شؤون البيت، ويشترك الاطفال في الالعاب والرقص ليتدربوا على الالعاب الرياضية مستقبلا.

٢- **مرحلة التربية في اسبارطة**- ان تربية الطفل في اسبارطة تاثرت بتوجيهات المشرع اليوناني ليكوجي**Lucingus (835-750ق.م)** حيث حدد نظاما تربويا لصغار السادة الاسبرطيين دون سواهم، حيث يعرض الطفل الوليد على شيوخ يقررون امكانية عيشه او عدمه وذلك حسب قوته او ضعفه،فاذا راوا صلاحيته للحياة اعيد الى امه لارضاعه وتربيته حتى سن السابعة، فان اسلوب التعامل مع الطفل في تلك الفترة يتسم بالشدة لغلبة الصفة الحربية على المجتمع في ذلك الوقت.

٣- **مرحلة التربية في اثينا**- تهتم التربية في اثينا في اعداد المواطن لاعمال الحرب والسلم معا وهي تهتم بكمال الجسم والعقل معا، وتعد الاسرة هي المسؤولة عن تربية الابناء وهي التي تقرر بقاء الطفل او موته، واخيرا ان التربية في اثينا لا تختلف كثيرا عن التربية في اسبارطة من حيث اساليب معاملة الابناء التي تتسم بالشدة والقسوة في التعامل مع الطفل دون رعاية طفولته العاجزة.

أما في الحضارة الرومانية فلم تكن معاملة الطفل الروماني أفضل من الطفل اليوناني لان الطفل كان يعامل معاملة لا تناسب طفولته وحاجاته وغالبا ما تشبه معاملة الكبار، وكانت تتسم بالقسوة والتسلط في وكان الأب هو صاحب السلطة العليا وهو الذي يحدد مصير الذين يعتمدون عليه من زوجة وأبناء وعبيد وأتباع، واهم ما تميزت به معاملة الطفل بما يأتي:

- سيطرة الروح العملية على تربية الطفل الروماني واهتمامهم بالنتائج المحسوسة أكثر من اهتمامهم بالنظريات او الجوانب المجردة.
- التميز بالنظرة النفعية المادية في الحكم على الأشياء، فالحكم على قيم الأشياء وأهميتها يرتبط ارتباطا وثيقا بما لها من فائدة واثر في نظام الحياة.

أما في الحضارة الهندية، فان من ابرز مميزات المجتمع الهندي هو سيطرة الروح الطبقية التي كانت تسوده الأفكار الدينية المتطرفة التي كانت منتشرة بين أفراده وكان المجتمع الهندي مقسم إلى طبقات وراثية ولا يمكن للفرد الذي ينتمي إلى طبقة معينة الانتقال إلى طبقة أخرى. فالكهنة هم المسئولون عن التربية في الهند وكان همهم قتل روح الإبداع والتفكير لدى الطفل الذي يتلقى التعليم على أيديهم عن طريق تلقينه التقشف والعزوف عن الحياة واحتقارها، فكان الإنسان يولد عبدا ويموت

عبدا، لذا فان ظروف المجتمع الهندي تفرض نوعا من المعاملة الوالدية تتمثل بالقسوة والتسلط وعدم التسامح.

أما في الحضارة الصينية فكان تركيز التربية على الماضي ونقله كما هو إلى الأجيال اللاحقة عن طريق التلقين والحفظ وتقوية الذاكرة عند الأطفال، وتنمية الشخصية المتكاملة، فالتربية لا تقبل التطوير والتغيير بسهولة، بل تعتبره خروجا على تقاليد المجتمع وقيمه.

فالأسرة الصينية هي المسؤولة عن تطبيق تعليمات ومبادئ تربية الصغار قبل ذهابهم إلى المدرسة، وقد اعتبر احترام الآباء وطاعتهم وخدمتهم من أهم الواجبات التي تلقن للطفل في الأسرة لأنها الطريق المنظم لكشف الطبيعة والقدرة الإلهية، وقد ورد هذا النص في مطلع كتاب القراءة الأول للاطفال الصينيين ما يأتي:أن إهمال تعليم الطفل هو عمل ليس فيه عدل، لأنهم إذا لم يتعلموا في الصغر فماذا يتعلمون في الكبرلذا فان أسلوب التعامل مع الطفل لا يختلف كثيرا عن التربية في الحضارة الهندية

ويقودنا الحديث إلى تربية الطفل عند الحضارة الفارسية، في البداية لابد من التنويه إلى ان المجتمع الفارسي كان مقسم إلى طبقات، طبقة الحكام والأمراء والكتاب وطبقة الرعاة والصناع والمهرة، وكانت الأسرة هي الدعامة الأساسية في المجتمع، فهي تعتني بالطفل بدءا منذ بداية تكوينه، وتقوم الأم بالعناية بالطفل حتى سن الخامسة فيتم تعليم الخير والشر، ثم يلي الأم، الأب الذي يبدأ تعليم الطفل آداب السلوك والتعاليم الخلقية، لذا فان أسلوب المعاملة الوالدية يمكن إرجاعها إلى ظروف المجتمع فطبقة الرعاة والصناع ليس لهم الحق في غير تعلم مهنة آباؤهم فأسلوب التعامل يتسم بالقسوة والتسلط تبعا لظروف حياتهم، أما أبناء الأشراف فيتعلمون العلوم المقدسة والآداب والموسيقى........ فأسلوب التعامل يتسم بأسلوب ديمقراطي قائم على الأسئلة والأجوبة....

أما عن تربية الطفل عند العرب، فيمكن تقسيمها إلى مرحلتين:

أولا- تربية الطفل قبل الإسلام- لقد أعطى العرب منذ القدم مكانة متميزة للطفولة المبكرة، ونالت نفوسهم منزلة رفيعة فحظيت بنظرة فريدة في تربيتها والعناية بتنشئتها فكانت حقا فلذات أكبادهم وزينة حياتهم. وفيما يتعلق بتربية الطفل وأسلوب التعامل معه، فقد أدرك العرب أهمية الطفل وضرورة التعامل معه بأسلوب يتفق مع طفولته فقد هدتهم فطرتهم إلى إحاطة الطفل بأمومة ودودة تشبع عليه الحنان وقد صورت المعاملة الوالدية في الأشعار التي وصلت إلينا والتي تصف أسلوب التعامل مع الأبناء ومنها الترقيص والأشعار التي ترددها إحدى الأعرابيات وهي تداعب ابنها:

يا حبذا ريح الولد ريح الخزامى في البلد

أهكذا كل ولد أم لم يلد قبلي احد

وهناك شاعر آخر يمدح ابنته، فيقول:

بنيتي ريحانة أشمها فديت بنيتي وفدتني أمها

ثانيا- تربية الطفل بعد الإسلام

ان تربية الطفل في الإسلام اعتمدت على مصدرين أساسيين هما القران الكريم والسنة النبوية الشريفة وما تفرع منها من مصادر كالإجماع والاجتهاد والحكمة الصائبة، وقد صورت المعاملة الوالدية في الآيات القرآنية التي تصف أسلوب التعامل مع الأبناء ومنها:سورةالاسراء/ اية٣١ وسورة الكهف/ اية٤٨

وهناك في السيرة النبوية مواقف كثيرة تؤكد الاهتمام بالطفولة، وضرورة التعامل مع الطفل بما يناسب قدراته وقابليته، فقد كان الرسول محمد (صلى الله عليه وعلى اله وسلم) يداعب الأطفال الصغار ويتلطف معهما ويلعب معهما وها هما الحسن والحسين (رضي الله عنهما) يرفعهما على ظهره ويقول:"نعم الجمل جملكما ونعم العدلان أنتما"

المدخل إلى مفهوم الأسرة

الأسرة هي منظمة اجتماعية تُمكن الأبناء من تنمية قدراتهم الاجتماعية لكي يتمكنوا عند النضج التعامل بكفاية مع بيئتهم وهذا مما يتطلب جوا من الحماية والأمن توفرها الأسرة لهم فأن الطفل يبدأ أول علاقاته الإنسانية والاجتماعية في الأسرة وعلى هذا اتفق جميع العلماء والفلاسفة والمفكرين على اختلاف أطرهم النظرية على ان الأسرة هي الوعاء الذي يعيش فيه الأبناء ويتأثرون فيه (فكلما تمسك الوالدان بالأساليب السلوكية السوية اضطر أفرادها إلى مجاراتها حتى لا يخرجوا عن حدودها ولا يتعرضوا إلى سخطها وعقابها) .

يشير المعنى الواسع للأسرة إلى إنها مجموعة من الأشخاص ارتبطوا بروابط الزواج، والدم ، والاصطفاء او التبني مكونيين حياة معيشية مستقلة ومتفاعلة ويتقاسمون الحياة الاجتماعية كل مع الآخر ولكل من أفرادها الزوج والزوجة، الأم والأب والابن والبنت دورا اجتماعيا خاصا به، ولهم ثقافتهم المشتركة.

أما المعنى الضيق للأسرة فيرى ان الأسرة هي جماعة بيولوجية نظامية تتكون من رجل وامرأة يقوم بينهما رابطة زواجيه مقررة وأبنائهما، في حين يعرفها البعض بانه رابطة اجتماعية من زوج وزوجة وأطفالهما او بدون أطفال او من زوج بمفرده مع أطفاله او زوجة بمفردها مع أطفالها.

ولابد من التعرف على المعنى اللغوي والاصطلاحي للأسرة وكما يلي:

الأسرة لغة مشتقة في أصلها من الأسر ، والأسر يعني القيد وهي توحي بالعبء الملقى على الإنسان، أي المسؤولية كما يمكن تفسيرها على إنها تمثل القوة والشدة ، وتعني عشيرة الرجل ويراد بها أيضا رهط الرجل الأدنون وتطلق على الجماعة التي يربطها أمر مشترك وتطلق أيضا على الدرع الحصينة، فأعضاء الأسرة يشد بعضهم أزر بعض ويعتبر كل منهم درعا للآخر ويتشابه معنى الأسرة والأهل فان الأهل في اللغة تعني أقرباء الرجل الذين يقيمون معه في سكن واحد او مكان واحد، وتطلق على زوج الرجل.

ولابد من التعرف على المعنى الاصطلاحي للأسرة، وعرفه كل من:

- بوجاردس Bogardus

هي جماعة اجتماعية صغيرة تتكون عادة من الأب والأم وواحدا او أكثر من الأطفال يتبادلون الحب ويتقاسمون المسئولية، وتقوم الأسرة بتربية الأطفال وتوجيههم وضبطهم ليصبحوا أشخاصا يتصرفون بطريقة اجتماعية.

- بيرجس ولوك Bogardus&Locke

هي مجموعة من الأشخاص ارتبطوا بروابط الزواج والدم والاصطفاء او التبني مكونيين حياة معيشية مستقلة ومتفاعلة ويتقاسمون الحياة الاجتماعية كل مع الآخر، ولكل من أفرادها ،الزوج والزوجة، الأم والأب ، الابن والبنت دورا اجتماعيا خاصا به ولهم ثقافتهم المشتركة.

- الهاشمي ١٩٨٨

هي مؤسسة اجتماعية تقوم على أساس الزواج الحلال وما ينتج عنه من أولاد، وواجبات، وعلاقات، وتفاعلات، وطموحات، و آمال.

- اللحيان ١٩٩٧

هي عبارة عن مجتمع صغير يتكون من والدين يتبادلان المحبة ويتقاسمان المسئولية ومن أبناء يقوم الوالدان على تربيتهم وإعدادهم للمستقبل وتوفير وسائل العيش المادية والاجتماعية والنفسية لهم.

- الكندري ١٩٩٨

هي جماعة صغيرة، تتمثل في مجموعة من الأشخاص قادرين على التفاعل وجها لوجه، حيث ان أفراد الأسرة يتفاعلون مباشرة مع بعضهم البعض.

- السقا ٢٠٠٠

هي جماعة اجتماعية صغيرة، تتكون عادة من الأم والأب وواحد او أكثر من الأبناء يتبادلون الحب ويتقاسمان المسئولية، وتقوم بتربية الاطفال حتى تمكنهم من القيام بواجبهم وضبطهم ليصبحوا اشخاصا يتصرفون بطريقة اجتماعية.

-شاكر ٢٠٠٢

هي مجموعة من الأشخاص ارتبطوا بروابط الزواج والدم او التبني ، مكونين حياة معيشية مستقلة ومتفاعلة ويتقاسمون الحياة الاجتماعية كل مع الآخر، ولكل فرد من أفرادها الزوج ، والزوجة والابن والبنت دور اجتماعي خاص، ولهم ثقافتهم المشتركة.

استنادا إلى ما تقدم فالأسرة هي الوحدة الأساسية في بناء المجتمع، وعليها يقع عبء تربية الأبناء وتوفير وسائل العيش المادية والاجتماعية والنفسية حتى تمكنهم من القيام بواجبهم ليصبحوا اشخاصا يتفاعلون مباشرة مع بعضهم البعض بطريقة اجتماعية.

أنواع الأسر

الأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي يتم تنشئة الفرد اجتماعيا ، ويكتسب منها الكثير من المعارف والمهارات والميول والعواطف والاتجاهات، ويجد فيها أمنه وسكنه، ويقسم العلماء الأسرة إلى أنواع منها:

أولا- الأسرة النواة

يشير مصطلح النواة إلى الجماعة المكونة من الزوج والزوجة وأولادهما غير المتزوجين الذين يقيمون معا في مسكن واحد، ، أما إذا تزوج الأبناء وأقاموا مع والديهم تنحو إلى التحول من أسرة نواة إلى أسرة مركبة، وتتميز بكيانها المستقل، وترتبط كل أسرة نووية بأسرتين للنشأة احدهما هي أسرة الزوج والأخرى هي أسرة الزوجة، تتميز أسرة النواة بـ :

- تنتشر في المجتمعات الحضرية والمتقدمة.
- تقوم باتخاذ القرارات المتعلقة بشؤونها الخاصة دون تدخل من آخرين، فهي مستقلة.
- تتميز بقوة العلاقات الاجتماعية والعاطفية داخلها، وقرب أفرادها من بعضهم البعض، التي تضعف عند بلوغ أبنائها او استقلالهم بحياتهم الخاصة.
- تتميز هذه الأسرة باستقلال وحدتها الاقتصادية والسكنية. وتقسم الأسرة النووية إلى قسمين هما:
- **أسرة التوجيه**- تتكون من الفرد وإخوته ووالديه.
- **أسرة الإنجاب** - تتكون عندما يترك الفرد أسرته ويكون أسرة من زوجته وأطفاله.

ثانيا- الأسرة

هي عبارة عن عدد من الأسر البسيطة ترتبط معا لوجود عضو مشترك هو الزوج تعرف بالأسرة الممتدة ، وقد تضم أكثر من جيلين، الأجداد والآباء والأحفاد، وهؤلاء يقيمون في مكان واحد ويشاركون في حياة اجتماعية واقتصادية واحدة تحت رئاسة الأب الأكبر او رئيس العائلة وقد يلتحق الأعمام والأقارب وغيرهم، وتتميز بـ :

- وحدة اقتصادية واحدة متعاونة.
- تؤكد العلاقات الاجتماعية بين أفرادها، كما تتميز بوجوب التقارب فيما بينهم.
- تسود رابطة الدم أكثر من رابطة الزواج.
- غالبا ما يرأسها الأب ويتمتع بسلطات واسعة على جميع أفرادها.
- وجود عضو مشترك هو الزوج، يوجد نوعان من الأخوة، هما:

أ- الأخوة الأشقاء- الذين ينتمون إلى الأب والأم نفسيهما.

ب- الأخوة غير الأشقاء- الذين ينتمون لأب واحد ولكن الأمهات مختلفات.

ثالثا- أسرة قرابة دموية

هي احد نماذج التنظيم الاسري الذي ينصب التاكيد الاساسي فيه روابط الدم بين الابناء او بين الاخوة والاخوات اكثر مما ينصب على العلاقة بين الزوجين، ومعنى هذا ان علاقات القرابة الدموية تعلو على علاقة الزوجين، وتشكل اسر القرابة او تتحول الى اسر ممتدة يعيش في نطاقها جيلان او ثلاثة.

رابعا- الاسرة الممتدة

هي الاسر التي تتكون من ثلاثة اجيال او اكثر ولهذا تضم الاجداد وابنائهم غير المتزوجين واحفادهم ، وقد يلتحق بهم الاعمام والاقارب وغيرهم، وتتميز بـ :

- تعد وحدة اقتصادية واحدة ومتعاونة.
- تؤكد العلاقات الاجتماعية بين افرادها، كما تتميز بوجوب التقارب فيما بينهم.
- تسود رابطة الدم اكثر من رابطة الزواج.
- غالبا ما يراسها الاب الاكبر ويتمتع بسلطات واسعة على جميع افرادها .

مراحل تكوين الأسرة

تتمثل مراحل تكوين الأسرة بالنقاط الآتية:

أولا- المرحلة التمهيدية، وتتضمن الخطوات التالية :

أ- الاستعداد للزواج

عند الاستعداد للزواج لابد ان يكون كلا من الفتى والفتاة يتمتعان بالنضج الجسمي والنفسي والذي ينعكس على نضج الشخصية وتحمل المسؤولية لتكوين الأسرة الجديدة على أساس من دعائم الاختيار السليم لكل منهما.

ب- الاختيار (اختيار شريك الحياة)

ان الاختيار المناسب لشريك الحياة، يضمن قيام الأسرة على دعائم قوية، في حين ان الاختيار الخاطئ يؤدي إلى فشل الزواج.

وتختلف عملية الاختيار للزواج باختلاف ثقافة كل مجتمع، فبعض المجتمعات تسمح للأفراد المقبلين على الزواج ان يكون لهما دورا في عملية الاختيار في حين ان مجتمعات أخرى تفرض الزواج بين أعضاء الجماعة القرابية، وعادة ما يتم الاختيار وفقا لأحد الأسلوبين التاليين:

- **الأسلوب الوالدي** – يتضمن بتدخل احد او بعض أقارب المقبلين على الزواج في عملية الاختيار الذي يتقرر في ضوء المعايير والعادات والتقاليد الاجتماعية.
- **الأسلوب الشخصي**- يتضمن في رغبة الفرد الشخصية في اختيار شريك الحياة، وهنا يكون تدخل الأهل اقل تاثيرا في عملية الاختيار.

ت- الخطبة

هي مرحلة تحضيرية لتوثيق العلاقات بين أسرتي الزوج والزوجة لوضع أسس حياتهما والاتفاق على المبادئ والاتجاهات التي تسود في هذه الحياة، وتعطي الخطبة الفرصة للخطيبين التخطيط للمستقبل وإعداد مسكن الزوجية في نطاق الأسرة والمجتمع، وتساعد على توفير الصدق بين الطرفين في فهم كلا منهما للآخر.

ثانيا- مرحلة الزواج

الزواج هو نظام اجتماعي يخص البشر فقط ويتصف بقدر من الاستقرار والامتثال للمعايير الاجتماعية التي يتم عن طريقها تنظيم الأمور الجنسية بين الناس ويؤدي إلى وجود أسرة وأطفال.

خصائص الاسرة

تعد الأسرة المؤسسة التي يستعملها المجتمع في عملية التطبيع الاجتماعي. ونقل التراث الحضاري من جيل إلى جيل فالأسرة لها الأثر العميق في تشكيل شخصية الأبناء وطريقة تفكيرهم خلال السنوات الأولى من حياة الإنسان، وذلك لأن الفرد أكثر تأثيراً وتشكيلاً واشد قابلية للإيحاء والتعلّم . وللأسرة خصائص هي:

١. الأسرة جماعة اجتماعية دائمة تتكون من أشخاص لهم رابطة تاريخية وتربطهم ببعضهم صلة الزواج او الدم والتبني او الوالدين والأبناء.
٢. أفراد الأسرة عادة يقيمون في مسكن واحد يجمعهم.
٣. الأسرة هي المؤسسة الأولى التي تقوم بوظيفة التنشئة الاجتماعية للطفل الذي يتعلم من الأسرة كثيرا من العمليات الخاصة بحياته مثل المهارات الخاصة بالآكل واللبس والنوم.
٤. للأسرة نظام اقتصادي خاص من حيث الاستهلاك وإنتاج الأفراد لتامين وسائل المعيشة للمستقبل القريب لأفراد الأسرة.
٥. الأسرة هي الحجر الأساسي في استقرار الحياة الاجتماعية الذي يستند عليه الكيان الاجتماعي.
٦. الأسرة وحدة التفاعل المتبادل بين أفراد الأسرة الذين يقومون بتأدية الأدوار والواجبات المتبادلة بين عناصر الأسرة ، بهدف إشباع الحاجات الاجتماعية والنفسية والاقتصادية لأفرادها.
٧. الأسرة بوصفها نظاما للتفاعل الاجتماعي تؤثر وتتأثر بالمعايير والقيم والعادات الاجتماعية والثقافية داخل المجتمع، وبالتالي يشترك أعضاء العائلة في ثقافة واحدة.

وظائف الأسرة

الأسرة هي مؤسسة اجتماعية نبعت من ظروف الحياة والطبيعة التلقائية للنظم والأوضاع الاجتماعية، وأما وظيفة الأسرة فهي الأدوار والمسؤوليات التي تقوم بها الأسرة لصالح افرادها

ولصالح المجتمع العام ، فمتى قامت الاسرة بواجباتها ووظائفها ساد افرادها السكون والطمانينة وتفهم كل منهم مهامه وواجباته تجاه مجتمعه، وللاسرة وظائف هي:

١- حفظ النوع البشري

تهتم الاسرة بحفظ النوع البشري من الاندثار او الانقراض من خلال اتصال جنسي مشروع يستلزم تصديق المجتمع وقبوله، وذلك وفق قواعد تمثل في جملتها تنظيمات اجتماعية تتحكم فيها العادات والتقاليد الاجتماعية بناء على تعليمات دستورية الهية، ولقد اقرت الديانات السماوية هذه الوظيفة للاسرة بل اعتبرتها مبررا لقيام اي عمليات تزاوج بين مختلف الكائنات الحية، ففي الشريعة الاسلامية تشير الاية الكريمة (وجعل لكم من ازواجكم بنين وحفدة) النحل/ اية٧٢ ، وذلك بقصد التعبير واستمرار الحياة الاجتماعية.

فالاسرة هي الوسط المناسب لتحقيق غرائز الانسان ودوافعه الطبيعية والاجتماعية بصورة شرعية ذلك مثل حب الحياة وبقاء النوع والتكاثر وتحقيق الغاية من الوجود الاجتماعي وتحقيق الدوافع الغريزية والجنسية.

٢- الوظيفة النفسية

تمثل الأسرة الخلية الأولى في نسيج المجتمع الإنساني لاشباع الحاجات النفسية كالحاجة للامن والتقدير الاجتماعي........الخ ، وهي احتياجات لا تجد مجالا لاشباعها سوى عن طريق الجماعات التي ينتمي اليها.وان نجاح الاسرة في تهيئة الجو النفسي المناسب للطفل يتوقف على مدى ما يوفره الوالدين لابنائهم في حياتهم الاسرية من تجارب وعلاقات طيبة كزوجين مما يؤدي الى تهيئة جو من الصحة النفسية السليمة للابناء.

ان الاطفال بحاجة لان يشعروا انهم موضع للحب والتقدير ممن حولهم، ويعد هذا اساسا للتمتع بالصحة الجسمية دون الشعور بعقدة النقص والكابة نتيجة فقدان الحب والامن الاجتماعي، ولتحقيق ذلك لابد من القيام بما يلي:

- مناقشة الاب ..لافراد اسرته المشكلات التي تواجه الاسرة.
- تنمية معايير الاستقلال والاعتماد على الذات عند الابناء.
- اعطاء كل فرد في الاسرة شعورا بالقيمة واهميته ودوره في الاسرة.

هذه الاعتبارات تكون مناسبة للافراد البالغين في الاسرة، واما الاطفال دون سن البلوغ لابد من توفير الحرية التي تسمح له بالتعرف على العالم المحيط وتنمية قدراته واقامة علاقات جيدة مع اقرانه قائمة على التعاون والاحترام واعطاء الفرصة للتعبير الذاتي في جو عائلي سليم/ مما يساعد على النضج النفسي والتدريب على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس واتخاذ القرار في امور حياته منذ وقت مبكر .

٣- الاعالة وكسب الرزق

تتولى الاسرة مسؤولية رعاية الصغير وتنشئته، وقد تحولت الاسرة نتيجة للتطور في المجتمعات من وحدة انتاجية الى وحدة استهلاكية، بعد ان هيأ المجتمع للاسرة منظمات جديدة تقوم بعمليات الانتاج الالي وتوفير السلع والخدمات وباسعار اقل نسبيا ، مما اجبر الوالدان او احداهما على تولي مهمات العمل وكسب الرزق خارج المنزل لتامين معيشة أطفالهما.

٤- الوظيفة الاجتماعية

يتمثل الدور الاجتماعي للوالدين في تعريف الطفل بدوره المناسب، بإكسابه القيم وتعويده على التوافق الانفعالي والاجتماعي مع من حوله.

ان نجاح الأسرة يتم بانسجام العلاقات والروابط الاجتماعية واستقرار الجو الأسري، إذ لا يمكن ان تنجح الحياة الأسرية الا إذا شعر الزوجان بأهمية العلاقات الاجتماعية التي ينسجان خيوطها معا، وتتمثل هذه الوظيفة بان الأسرة هي :

- عملية تعلم وتعليم وتربية قائمة على التفاعل الاجتماعي، وتستهدف اكساب الفرد سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لادوار اجتماعية تمكنه من مسايرة الجماعة والتوافق وتيسر الاندماج في الحياة الاجتماعية.
- عملية اجتماعية تعمل على تكامل الفرد في جماعة الاسرة ثم الجماعات الاجتماعية في البيئة واكتساب ثقافة المجتمع.
- عملية تغير مقصودة ومستمرة حيث يفرض المجتمع نظمه وقوانينه وثقافته على افراد المجتمع وغير مقصودة عندما يلتزمون بشكل تلقائي بتلك النظم.
- عملية ايجابية متدرجة فهي تغرس في افراد المجتمع المعايير والقيم بعيدا عن النماذج السلبية.
- تتسم بالشمول والتكامل فهي تشمل افراد المجتمع، كما انها تربط بين النظم الاجتماعية والمؤسسات وتنسق بينهم.
- عملية تتاثر بفلسفة وثقافة المجتمع، ومن ثم فهي متغيرة تختلف من مجتمع لاخر ومن جيل لاخر.

٥- وظيفة التنشئة وتربية النشء

تعتبر الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي، فالأسرة اتحاد تلقائي يتم نتيجة الاستعدادات والقدرات الكامنة في الطبيعة البشرية التي تنزع إلى الاجتماع وهي ضرورة حتمية لبقاء الجنس البشري واستمرار الوجود الاجتماعي .

أما التنشئة الاجتماعية فتعد من اخطر العمليات شانا في حياة الفرد، لانها تلعب دورا اساسيا في تكوين الشخصية الاجتماعية للفرد، ولا زالت مسؤولية التنشئة على عاتق الأسرة رغم التغير الذي أصاب الأسرة بنائيا ووظيفيا وأدى إلى نقل جوانب عديدة من التنشئة الاجتماعية للأسرة إلى

مؤسسات أخرى خارج المنزل. وتتمثل هذه الوظيفة بـ :
- توحد الطفل مع الأنماط الثقافية في مجتمعه كالقيم الاجتماعية والجمالية والأخلاقية.
- تعليم الطفل أمور عقيدته، والأخلاق الحميدة التي يجب ان يكون عليها.

٦- الوظيفة العاطفية

هي التفاعل العميق بين أفراد الأسرة في ظل مشاعر العاطفة بين الوالدين والأطفال عندما يعملون معا من اجل مصلحة الحياة الأسرية وحفاظا على كيانها ووحدتها وهذه الوظيفة تحدد الملامح الرئيسة المميزة للأسرة الحديثة.

وتتمثل هذه الوظيفة في إظهار الوالدان لمشاعر الحب والود والاحترام للطفل سواء باللفظ او الفعل، وإعطاء الفرصة والجو الملائم للتفاعل الايجابي لهذه العلاقات بحيث تتحول من الصلة المادية إلى صلة عاطفية معنوية تربطه بكيان عاطفي قوي ومتين قادر على مواجهة ظروف الحياة وأحداثها.

٧- الوظيفة الأخلاقية

تعد الأسرة العامل الرئيس في غرس القيم الخلقية في نفوس أبنائها بعناصرها الثلاث (النظام والتفاعل مع الحياة الاجتماعية وذاتية الأخلاق) من خلال الأساليب والإجراءات التربوية التي يتبعها الوالدين فى تنشئة الأبناء من أجل إكسابهم مجموعة من المهارات والقيم والاتجاهات والعادات التي تساعدهم على التعامل أو التوافق مع الآخرين سواء كان بالتوجيه او الإيحاء او القدوة الحسنة. ويفوق تاثير الاسرة أي منظمة اجتماعية اخرى وللاسباب التالية:

- الوهن الشديد الذي يولد به الإنسان، وطول مدة إقامته داخل أسرته.
- الحاجة إلى الرعاية الدائمة والتوجيه.
- عدم التأثر بأي جماعة غير جماعة الأسرة في بداية حياته.
- قلة الخبرة وضعف الإرادة في الطفولة.
- سهولة التأثر والتشكيل والقابلية للإيحاء والتعلم.

٨- الوظيفة الصحية

الأسرة مؤسسة تربوية يجب عليها الاهتمام بالصحة العامة لأبنائها، فتحافظ عليهم بالتغذية الجيدة والرعاية الصحية في نظافة المسكن والملبس والمشرب ، والتدريب على ما فيه منفعة أجسامهم وتقويتها من جميع النواحي. وتتمثل هذه الوظيفة بـ :

- تكوين اتجاهات صحية سليمة وذلك بتحفيز الطفل في إتباع التوجيهات والقواعد الصحية السليمة والرغبة للوصول إلى أعلى مستوى صحي ممكن.
- تكوين عادات صحية سليمة بإتباع أسلوب السلوك الصحي القويم في الحياة اليومية بما في ذلك المأكل والملبس والمسكن.

- الاستفادة من الخدمات الصحية المتوفرة والعمل على إتباع الخطوات التي تحد من انتشار المرض والمساهمة في تحسين صحة المجتمع.
- التزود بالحقائق والمعلومات الأساسية بالنسبة للجسم والجلد والأعضاء والصحة العقلية والأمراض الشائعة.
- المحافظة على الصحة الشخصية وصحة الأسرة والبيئة المحيطة.

٩- الوظيفة الترفيهية

تستغل الأسرة أوقات فراغها للقيام بأعمال ترفيهية وذلك بإقامة الحفلات والسمر في المناسبات الاجتماعية وممارسة الهوايات المختلفة لأفرادها كالفنون المتمثلة في الغناء والسباحة والقيام بالرحلات لتخفيف المتاعب النفسية التي تنتج عن العمل.

أساليب المعاملة الوالدية Parental Treatment Styles

أ- أساليب المعاملة الوالدية لغة.

- جاء في المنجد ان أسلوب- من سلب أي انتزعه من غير قهر، وأسلوب تجمع اساليب وتعني الطريقة او الفن في القول او العمل.
- جاء في المعجم العربي الأساسي ان المعاملة – من عمل وامتهن ، والمعاملة أي تصرف في بيع او غيره (كان نقول عامله بإنسانية او عامله كصديق او عامله معاملة حسنة) تصرف حياله بلطف او خشونة.
- جاء في المعجم الوسيط ان الوالدية هي من الفعل ولد والوالد هو الأب والوالدة هي الأم وأما الوالدان هما الأب والأم.

ب- أساليب المعاملة الوالدية اصطلاحا:

ان مفهوم اساليب المعاملة الوالدية قد استخدم تحت العديد من المسميات مثل الرعاية الوالدية، والاتجاهات الوالدية في التنشئة، وأنماط التنشئة الأسرية، والتنشئة الوالدية، وأنماط المعاملة الوالدية، وان استخدام مفهوم اساليب المعاملة الوالدية في هذا الفصل مرتبط بأساليب كل من الأب والأم، وكما يلي:

- **تعريف باندورا Bandura 1961**

هي نماذج سلوكية خاصة بالوالدين تتضمن التعزيز او العقاب في معاملة الأبناء.

- **تعريف بومرايند Baumrind 1966**

هي سلوك يستخدمه الوالدان في علاقتهما واتجاهاتهما وتفاعلهما نحو الأبناء وهو ناتج عن اثر التنشئة الاجتماعية للأفراد وخبراتهم الماضية.

- **تعريف واطسن Watson 1967**

هي مفهوم يتمثل بالعلاقات العائلية والمناقشات السائدة بين الوالدين والطفل عن طريق

الاحتكاك والتفاعل الناتج عن تلك العلاقات كي يستطيع ذلك الطفل تقدير ذاته وتثبيتها.

- تعريف كاكان Kagan 1971

هي خط مستقيم يقع في إحدى نهايته الرفض وفي النهاية الأخرى يقع القبول، فالرفض يعني عدم الرغبة والاستياء، والإهمال والقبول يعني عكس ذلك.

- تعريف شيفير Shaver 1972

هي تلك الأساليب التي يستخدمها الأبوان مع أبنائهم لتحويلهم من كائنات بيولوجية إلى كائنات اجتماعية.

- تعريف كود Cood 1973

هي علاقات متبادلة أو خبرة شخصية بين الوالدين والطفل تتمثل في الخضوع والسيطرة والخوف والكراهية والإتكالية والولاء والثقة.

-تعريف موسى ١٩٧٣

هي الأساليب السلوكية المتبعة من قبل الأبوين او من ينوب عنهما لضبط سلوك أبنائهم في المواقف الحياتية المختلفة داخل البيت او خارجه.

- تعريف ليوب وهورست وهوتن Leob'Horts&Horton 1980

هي أنماط من التفاعل العائلي التي تتضح فيها علاقات الوالدين مع الأبناء وتتضمن النمذجة والثواب والعقاب.

- تعريف زهران ١٩٨٤

هي الأساليب النفسية الاجتماعية التي يتبعها الوالدان مع الطفل في عملية التنشئة الاجتماعية كالثواب والعقاب بنوعيها المادي والمعنوي، مما يؤثر في نمو الطفل العقلي والانفعالي والاجتماعي.

- تعريف علي الدين ١٩٨٧

هي الطريقة أو الأسلوب الذي يتبعه احد الوالدين أو كلاهما في تربية الأبناء ويمثل هذا النمط بعداً متصلاً من الدرجات التي تتراوح بين نقطتين أو نهايتين متقابلتين.

-تعريف صالح ١٩٨٨

هي مجموعة الأساليب السلوكية التي تمثل العمليات التربوية والنفسية التي يتبعها الوالدان مع الأبناء في مواقف الحياة المختلفة.

- تعريف الرحو ١٩٩٤

هي الأساليب السلوكية المتبعة من الأم والأب في ضبط سلوك أبنائهم في المواقف الحياتية المختلفة داخل المنزل كما يظهر في تقرير الأبناء وتتمثل في الأساليب الآتية :

- أسلوب الحزم.
- أسلوب التسلط.

- أسلوب التساهل.
- أسلوب الإهمال.
- أسلوب التذبذب.
- الأسلوب الديمقراطي .
- **تعريف القيسي ١٩٩٨**

هي الاستجابات التي يظهرها الآباء والأمهات في المواقف الحياتية المعروضة في الأداة المقدمة من قبل الباحثة التي تظهر خمسة أنماط من المعاملة (الحازم،والمتسلط،والمتذبذب، والمتساهل، والمهمل).

- **تعريف المعماري ٢٠٠٠**

هي الأنماط السلوكية التي يتبعها الوالدان في ضبط سلوك أبنائهم المراهقين والتي تشمل أنماط خمسة الديمقراطية، والتسلط ، والإهمال، والتساهل، والتذبذب.

- **تعريف ليرنر وكاستلينو Lerner & Castellino**

هو الأسلوب الذي يستخدمه الوالدان في تكوين علاقة ثنائية الاتجاه بينهما وبين الأبناء وذلك بالتأثير المتبادل والمستمروبشكل ثابت بين الطرفين من الناحية الحسية والانفعالية والعاطفية بهدف تنشئتهم تنشئة سليمة.

- **تعريف العتابي ٢٠٠١**

هي أساليب من السلوك يتبعها الوالدان أو من ينوب عنهما في معاملة أبنائهما من خلال التعرض للمواقف الحياتية المختلفة داخل الأسرة أو خارجها والتي تتضمن بعدين رئيسين هما (الدفء والعداء، والصرامة والتساهل) والتفاعل فيما بينهما.

- **تعريف الرواف ٢٠٠٣**

هي الأساليب السلوكية التي يستعملها الوالدين في تربية أبنائهم والتي تؤثر في نموهم ومستواهم العقلي.

استنادا إلى ما تقدم فان اساليب المعاملة الوالدية هي الأساليب السلوكية التي يستعملها الوالدين داخل الأسرة أو خارجها في تربية أبنائهم

بعض أساليب المعاملة الوالدية والأسباب التي تكمن وراء كل أسلوب:

١- أسلوب التسلط - Autheritarian Style

هو الضبط المفرط لسلوك الأبناء والصرامة في معاملتهم، وإلزامهم الطاعة العمياء، والخضوع لما يملى عليهم من أوامر ونواهي والانصياع لما يفرض عليهم من تعليمات من قبل الوالدين، بما لا يتيح لهم الفرصة للتعبير عن ارآئهم بشكل مستقل، وقد يستخدم الوالدين او كلاهما في سبيل ذلك اساليب تتراوح ما بين الخشونة والنعومة كاستخدام ألوان التهديد او الضرب او الحرمان او غير ذلك ولكن النتيجة هي فرض الرأي سواء تم ذلك باستخدام العنف او اللين، وعرف هذا

الأسلوب كل من:

- باندورا Bandura ١٩٦١

هو الأنموذج السلوكي ألوالدي المتضمن العقاب والتحكم الزائد من دون مراعاة لرغبات الأبناء.

- موسن واخرون 1980 Mussen.,et.al,

هو أسلوب يتمثل بالرغبة الشديدة في السيطرة واستخدام القوة والصرامة من قبل الأب في تعامله مع أطفاله .

- دسوقي ١٩٨٨

هو طريقة الحكم في الآخرين التي يحدد فيها الرئيس المهمات ويحكم على النتائج من غير ان يسمح للآخرين بالمشاركة في عملية القرار.

- الكيكي ١٩٩١

هو تحكم الأب والأم في سلوك أبنائهم وعدم الأخذ برأيهم وفرض رأيهما وإتباع أساليب التوبيخ والعقاب البدني معهم وفرض أرادتهما عليهم.

- جودت ١٩٨٩

هو أسلوب يتسم بالتحكم الزائد ونقص العاطفة والدفء.

- العطار ١٩٩٥

هو تقييد الوالدين لحرية أبنائهم وفرض أرائهما عليهم واستعمال الصرامة والتعنيف في تعاملهما معه .

- المهداوي ١٩٩٨

هو فرض الوالدين أرائهما على الأبناء وعدم قبول أي نقاش معهم والتشديد على تنفيذ جميع أرائهم وعدم قبول أي عذر واستعمال العقوبة البدنية إذا تطلب الأمر.

- سالم ٢٠٠٠

هو فرض الرأي والتشدد واستعمال العقاب بجميع أنواعه مع الأبناء تجاه المواقف الحاصل معهم.

- العتابي ٢٠٠١

هو أسلوب يسودهُ التحكم الزائد من قبل الوالدين تجاه أبنائهم وعدم الأخذ برأيهم ومنعهم من تحقيق رغباتهم مع أتباع القسوة من دون مناقشة.

ويكمن وراء استعمال الوالدين هذا الأسلوب في المعاملة أسباب كثيرة منها :

أ. نوعية التربية التي تلقاها الوالدان وما خبروه من تجارب حين كانوا أطفالاً فهم في بعض الأحيان يعكسون ما تعرضوا له من معاملة أيام الطفولة سواءً كانت ايجابية أم سلبية.

ب. صرامة الآباء وتشددهم في تطبيق المعايير المختلفة على أبنائهم من دون تحريف ، لذلك نجد أن هذا الأنموذج من الآباء يكثرون من إبداء النصح لأبنائهم في مناسبة وغير مناسبة ، كما إنهم يجدون في كل خطأ يرتكبونه جريمة لا تغتفر، وحسب رأي وايت ومورفي (White & Murphy, 1918) إن التزمت الشديد في التنشئة الوالدية يؤدي إلى ظهور اضطرابات سلوكية عدة، ولاسيما القلق، والتطرف الفكري والعقائدي وانخفاض قوة الأنا والشعور بالعداوة.

وأيا كانت أسباب تسلط الوالدين لأبنائهم، فانه يترتب عليهم نتائج خطيرة تؤثر على سلوك أبنائهم وتؤدي إلى تكوين شخصية خائفة من السلطة، خجولة حساسة، تميل إلى العزلة والانسحاب من الحياة الاجتماعية ، تشعر بعدم الكفاءة والحيرة، وتتسم بالتشاؤم والحذر وعدم الثقة بالنفس، ومن المبادئ التي يقوم عليها سلوك التسلط ما يأتي:

- مبدأ العنف بأشكاله المختلفة الرمزية والنفسية والمادية.
- مبدأ الجافاة الانفعالية والعاطفية بين الآباء والأبناء، ويتمثل ذلك بحواجز نفسية وتربوية كبيرة بين أفراد الأسرة الواحدة.
- لا يسمح للأبناء داخل الأسرة بإبداء آرائهم او توجيه انتقاداتهم، وان حدث ذلك فان هذه الآراء والانتقادات قد تكون مصدر سخرية وعقاب لهم.

استنادا إلى ما تقدم فان التسلط هو المبالغة في الشدة ويتمثل في فرض الأم او الأب لرأيه على الطفل ويتضمن الوقوف أمام رغبات الطفل التلقائية او منعه من القيام بسلوك معين لتحقيق رغباته التي يريدها حتى لو كانت مشروعة، وقد يستخدم احد الوالدين او كلاهما في سبيل ذلك اساليب تتراوح ما بين الشدة واللين، كأن يستخدم الأب ألوان التهديد او الإلحاح او الضرب أحيانا .

٢. أسلوب الإهمال Negligees Style

هو تجنب الآباء التفاعل مع الأبناء، وتركهم دون تشجيع على السلوك المرغوب فيه، أو محاسبته على السلوك غير المرغوب ، فضلاً عن ذلك تركهم من دون إرشاد لما يجب أن يقوموا به أو يتجنبوه، وعرف هذا الأسلوب كل من:

- **باندورا Bandura 1961**

هو الأنموذج الوالدي الذي يترك استجابات الأبناء بلا تعزيز.

- **موسن واخرون Mussen.,et.al, 1980**

هو عدم اكتراث الأبوين لمطالب طفلهما، وتركه وشأنه في تصرفاته مهما كانت العواقب.

-السلطاني ١٩٨٨

هو الأسلوب الذي يتسم بالرفض والبرود العاطفي تجاه الطفل مع إبداء سلوك اللامبالاة بإعطائه قدرا من الحرية بلا حدود ويتسم باللامبالاة وعدم إثابة السلوك المرغوب فيه لدى الطفل .

-الكيكي ١٩٩١

هو ترك الأب والأم لأبنائهما بأن يتصرفوا كيفما يشاءون دون التدخل في شؤونهم الخاصة، ولا يتابعونهم أو يحاسبونهم عند قيامهم بسلوك مرغوب فيه أو غيرمرغوب فيه وعدم الاكتراث أو الاهتمام بحاجاتهم، ومحاولة تجاهلها ولا يناقشان مشاكلهم بأسلوب يسوده الدفء والمحبة .

- الجبوري ١٩٩١

هو عدم رعاية الطفل وحمايته من قبل الأبوين، وتركه يتصرف كيفما يشاء دون تشجيع، وعدم محاسبته سواء قام بسلوك مرغوب فيه أم غير مرغوب فيه.

- القيسي ١٩٩٨

هو ترك الطفل دونما تشجيع على السلوك المرغوب فيه وكذلك دون محاسبة على السلوك غير المرغوب فيه وترك الطفل يتصرف كيفما يشاء دون تدخل في شؤونه أو متابعة سلوكه أو نتائج أعماله.

- العطار ١٩٩٥

هو عدم اكتراث الوالدين لسلوك ونشاطات أبناؤهم في مواقف حياتهم المختلفة سواء أكان ما يصدر عنهم مرغوبا فيه أم مرغوبا عنه.

- الريلات ١٩٩٧

هو عدم مبالاة احد الوالدين او كلاهما بالتغاضي وقلة الاهتمام بأمر الأبناء.

- العتابي ٢٠٠١

هو ترك الوالدين أبنائهم من دون تشجيع او محاسبه على السلوك المرغوب أو غير المرغوب فيه وتركهم يتصرفون كيفما يشاؤا ولا يشعروا الأبناء فيه بالحب والتفاؤل.

- اغا ١٩٨٩

هو إتاحة الحرية للأبناء في اتخاذ قراراتهم بأنفسهم ومناقشتها معهم لأجل توجيههم.

- الجبوري١٩٩١

هو تشجيع الابن للتعبير عن أرائه وأفكاره بحرية ومشاركته في اتخاذ القرارات المتعلقة بحياته وملاحظة سلوكه والتفاهم معه على هذا السلوك تفاهما مصحوبا بالحب والدفء والتقبل.

- عويدات ١٩٩٦

هو الأنموذج الذي يميل فيه الوالدين إلى تقبل سلوك الأبناء ودوافعهم بقدر كبير من المرونة مع متابعة حديثهم من دون إكراه واحترام شخصيتهم وإرادتهم وتوجيه نشاطاتهم بصورة منطقية وتشجيعهم على اتخاذ القرارات وإقامة علاقات دافئة معهم.

- اسعد ٢٠٠٤

هو الأسلوب الذي يمتاز بحرية التعبير وحرية النقد والمناقشة واحترام حرية الأبناء واحترام الأمزجة الفردية وإعطاء فرصة للتحرك ومجالا للتصرف.

- **عرز ٢٠٠٤**

هو الأسلوب الذي يعتمد على الحوار والتشاور المستمر مع الأبناء فيما يتعلق بأمورهم الخاصة ومشاركتهم فيما يتعلق بأمور الأسرة واحترام أرائهم وتقديرها وعدم الوقوف منها موقف الرفض والتسلط بل إتباع الأسلوب الا قناعي واحترام الرأي والرأي الأخر.

ومن الأسباب التي تؤدي إلى إهمال الوالدين لأبنائهم هي :

أ. عدم قدرة الوالدين على تعليم الأطفال احترام السلطة وإتباع القواعد الاجتماعية.

ب. حالات الانفصال والطلاق مما يؤدي بالأبناء، إلى عدم تمتعهم بعناية الوالدين .

ج. خروج الأم إلى عملها وبقاء الابن وحيداً مما يؤدي إلى شعورهم بالإهمال .

د. ازدياد عدد الأبناء مما يؤدي إلى عدم قدرة الوالدين على تلبية احتياجاتهم، مما يؤدي بهم إلى الشعور بالإهمال .

وأياً كانت أسباب إهمال الوالدين لأبنائهم، ومسوغاته، فانه قد يترتب عليهم نتائج خطيرة تؤثر في صحتهم النفسية ونموهم الاجتمّاعي والعقلي، فقد يؤدي إلى تكوين شخصية متسيبة، غير منضبطة، قلقة، مترددة، فاقدة للحساسية الاجتماعية فيتسم السلوك في إرضاء الآخرين لجذب الانتباه او الاسترسال في أحلام اليقظة، او الانضمام إلى الجماعات غير المرغوبة، او اللجوء إلى الانحراف وتحدي السلطة وعدم قبول اللوم على السلوك، وعدم القدرة على تبادل العواطف مع أفراد المجتمع والخجل السلبي.

٣. الأسلوب الديمقراطي Democratic Style

هو البعد عن فرض النظام الصارم على الأطفال والتشاور معهم واحترام آرائهم وتقديرها، وإتباع الأسلوب الاقناعي والمناقشة التي تؤدي إلى خلق جو من الثقة والمحبة واحترام المشاعر والاستقلالية والاعتماد على النفس واتخاذ القرارات، وتقدير عالي للذات والتقبل بين الوالدين وأطفالهم، مما يتيح للأطفال فرصة استكشاف ما يدور حولهم من تنبيهات من شأنها تنمية العمليات العقلية واختبار مهاراتهم في مهمات واسعة ومتنوعة، وعرف هذا الأسلوب كل من:

- **باندورا Bandura 1961**

هو الأنموذج الوالدي الذي يعتمد على الإقناع والمشورة مع الأبناء في اتخاذ القرارات .

- **أغا ١٩٨٩**

هو إتاحة الحرية للأبناء في اتخاذ قراراتهم بأنفسهم ومناقشتها معهم لأجل توجيههم .

- **الجبوري ١٩٩١**

هو تشجيع الابن للتعبير عن أرائه وأفكاره بحرية ومشاركته في اتخاذ القرارات المتعلقة بحياته وملاحظة سلوكه والتفاهم معه على هذا السلوك تفاهما مصحوبا بالحب والدفء والتقبل.

- **العطار ١٩٩٥**

هو قيام الوالدين بإتاحة الفرص للابن في التعبير عن آرائه بحرية ومشاركته في اتخاذ القرارات المتعلقة بشؤون حياته أو القيام بالنشاطات التي تعبر عن ذاته في جو أسري وعاطفي يسوده الود والاحترام .

- **عويدات ١٩٩٦**

هو النموذج الذي يميل فيه الوالدان إلى تقبل سلوك الطفل ودوافعه بقدر كبير مع متابعة حثيثة دون إكراه واحترام شخصية الطفل وإرادته وتوجيه سلوكه وهما لا يريان في تربية الطفل مهمة صعبة أو شاقة، بل يقيمان علاقات دافئة مع أطفالهم.

- **المهداوي ١٩٩٨**

هو حث الأبناء وتشجيعهم على ممارسة أفكارهم واتخاذ قراراتهم الخاصة بهم وأجراء المناقشة معهم في المسائل التي يقترحونها .

- **عبادة ٢٠٠١**

هو البعد عن فرض النظام الصارم على الأطفال والتشاور المستمر معهم واحترام أرائهم وتقديرها ، وإتباع الأسلوب الا قناعي والمناقشة التي تؤدي إلى خلق جو من الثقة والمحبة.

- **اسعد ٢٠٠٤**

هو الأسلوب الذي يمتاز بحرية التعبير وحرية النقد والمناقشة واحترام حرية الأبناء واحترام الأمزجة الفردية وإعطاء فرصة للتحرك ومجالا للتصرف .

- **محرز ٢٠٠٤**

هوالأسلوب الذي يعتمد على الحوار والتشاور المستمر مع الأبناء فيما يتعلق بأمورهم الخاصة ومشاركتهم فيما يتعلق بأمور الأسرة واحترام أرائهم وتقديرها وعدم الوقوف منها موقف الرفض والتسلط بل إتباع الأسلوب الا قناعي واحترام الرأي والرأي الأخر .

ويكمن وراء استعمال هذا الأسلوب أسباب عدة هي :

أ. البعد عن فرض النظام الصارم على الأبناء أو كبح إرادتهم من قبل الوالدين .
ب. احترام آراء الأبناء وتقديرها، وعدم الوقوف منها موقف التسلط والرفض .
ج. إتباع الأسلوب الا قناعي، والمناقشة التي تؤدي إلى توافر جو من الاطمئنان والثقة .
د. التوسط والاعتدال في إشباع حاجات الأبناء الجسمية، والنفسية والاجتماعية .
ه. تشجيع الأبناء على إبراز أرائهم باستمرار.

٤. أسلوب التساهل Permissive Style

هو مسامحة الأبناء على قيامهم ببعض الأعمال والتصرفات غير المرغوب فيها وإعطاء الحرية لهم لممارسة الفعاليات والنشاطات كافة من دون تقيد، وعرف هذا الأسلوب كل من:

-باندورا Bandura ١٩٦١

هو الأنموذج السلوكي الوالدي المتضمن العقاب والتحكم الزائد من دون مراعاة لرغبات الأبناء.

- خليل ١٩٧٦

هو تقبل الإباء والأمهات لسلوك الأبناء مهما كان نوعه ولا توجد مطالب معينة على الأبناء وترك الحرية للأبناء في تنظيم أنشطتهم ويحصل الأبناء على كامل حقوقهم.

- المنجد ١٩٨٦

هو النمط الوالدي الذي يتجنب أظهار السيطرة أيا كان نوعها ويقصد به عدم محاسبة الأبناء عند قيامهم بإعمال غير مألوفة او مقبولة.

- بيرك Berk 1997

هو نمط يقدم الرعاية للطفل والتقبل لكنه يتحاشى إرهاقه بالمطالب او فرض قيود وموانع على الطفل ويسمح له باتخاذ الكثير من قراراته في عمر لا يتمكن من القيام بتنفيذ القرار.

- العبيدي ٢٠٠٠

هو مسامحة الطفل على قيامه ببعض الأعمال والتصرفات غير المرغوب بها وإعطاء حرية له لممارسة الفعاليات والنشاطات كافة من دون تقييد.

- العتابي ٢٠٠١

هو الأسلوب الذي يستجيب فيه الوالدان لمطالب أبنائهم ويسامحونهم على الأخطاء التي يرتكبونها داخل المنزل وخارجه.

ويسلك الآباء مع أبنائهم هذا السلوك للأسباب الآتية :

أ. حرمان أحد الأبوين من العطف والحنان في الصغر قد يدفعه إلى التسامح أو التساهل الزائد مع أبنائه وكأنه يقول لن أحرم أبنائي مما حُرمت منه .

ب. يحدث التساهل على انه نوع من التكوين العكسي لما كان يشعر به الآباء من كراهية لآبائهم وهم صغار، لذلك يتساهلون مع أبنائهم ليتجنبوا كراهيتهم .

ج. يحدث التساهل على انه نوع من التعويض عن الوقت الذي يقضيه الأب أو الأم خارج المنزل في العمل، ظناً منهما أن هذا يعد الأسلوب الأمثل في التعويض .

٥. أسلوب التذبذب Hesitative Style

هو استعمال أكثر من أسلوب في التعامل مع الموقف الواحد إذا تكرر من قبل الابن وعدم الاستمّرار على خطة واحدة في معاملته، ويختلف موقف الوالدين في سلوك أبنائهم فيكون مقبولا في وقت، وغير مقبول في وقت آخر، وقد يتساهل احدهما بينما يتشدد الآخر، وعرف هذا الأسلوب كل من:

- **سعيد ١٩٨١**

هو استخدام أكثر من أسلوب في التعامل مع الموقف الواحد أذا تكرر من قبل الطفل وعدم الاستمرار على خطه وأحده في معاملة الطفل عند استخدام الثواب والعقاب.

- **حسين ١٩٨٧**

هو أسلوب يتمثل في جانبين الأول عدم انتهاج الإباء لأسلوب مستقر له طابعه المميز كأن تكون معاملة الأبوين قاسية حينا ومتسامحة حينا أخر ويتمثل الجانب الأخر في عدم التقاء أسلوب الأم مع أسلوب الأب في تربية أبنائهم.

- **جودث ١٩٨٩**

هو عدم إتباع الوالدين أسلوبا واحدا في التربية فقد يكون الأب معاقبا والأم متسامحة وفي أحيان كثيرة نلاحظ إن سلوك أي منهما لا يستقر على حالة واحدة.

- **الجبوري ١٩٩١**

هو عدم الاتساق بين الوالدين في المعاملة فقد يستخدم الأب أسلوباً معيناً بينما تستخدم الأم أسلوباً أخر إزاء الموقف الواحد، ويتضمن التذبذب أيضاً عدم أتساق الأب مع نفسه في استخدامه أكثر من أسلوب إزاء الموقف نفسه عند تكراره، أو عدم أتساق الأم مع نفسها في استخدامها أكثر من أسلوب إزاء الموقف الواحد عند تكراره.

- **المهداوي ١٩٩٨**

هو عدم استقرار الوالدين في أسلوب التعامل مع أبنائهما في موقف ما وفي الأوقات كلها فقد يثاب الابن على تصرف معين لموقف ما ولكن يعاقب على الموقف نفسهُ في وقت آخر، فضلاً عن ذلك اختلاف الوالدين فيما بينهما في كيفية التعامل مع المواقف المذكورة.

- **القيسي ١٩٩٨**

هو سلوك يتراوح بين استعمال الأسلوب التسلطي والإهمال مرة والتساهل مرة والحزم للموقف نفسه مرة أخرى وعدم ثبات كل من الأب والأم في استعمال الثواب والعقاب لأبنائهم.

- **العبيدي ٢٠٠٠**

هو عدم اتساق أسلوب الأب والأم في معاملة الأبناء (معاملة واحدة للموقف الواحد) عندما يصدر منهم سلوك معين ويتراوح بين التوبيخ مرة والمسامحة مرة أخرى أو الغضب أو الحرمان مرة والإهمال مرة أخرى.

أما الأسباب التي تكمن وراء استعمال هذا الأسلوب فهي :

أ. التباين في سياسة كل من الأب والام في تنشئة الأبناء وتطبيعهم اجتمّاعيا فقد نرى الأب يمنع الأبناء من سلوك معين على حين تسمح به الأم مما يخلق ازدواجية في شخصية الأبناء وسلوكهم عند الكبر ويولد لديهم القلق الدائم ويجعل شخصيتهم متقلبة .

ب. تردد الوالدين إزاء الأسلوب الأمثل لتهذيب الابن فلا يعرفان متى يتم العقاب او الثواب.
ج. عدم اتساق الوالدين من حيث استعمال أساليب الثواب والعقاب مع الأبناء، فنراهما تارةً يوجهان الثناء للأبناء على سلوك معين ، ثم يعاقبونهم على نفس السلوك تارةً أخرى .
د. التعامل مع الذكر بطريقة مختلفة عن الأنثى بمعنى السماح له بممارسة أنماط سلوكية معينة على حين لا يسمح للأنثى بممارسة مثل هذه الأنماط السلوكية.

وأياً كانت أسباب تذبذب الوالدين لأبنائهم، ومسوغاته، فانه قد يترتب عليهم نتائج خطيرة تؤثر على توافق الأبناء وتؤدي إلى الاضطراب في سلوك الأبناء وزعزعة كيانهم .

٦. أسلوب الحزم Authoritarian Style

هو منح الأبناء من قبل الوالدين الرعاية والمحبة والحنان مع قدر كبير من الشدة المحببة المبنية على تبصير الأبناء بالأعمال الصالحة وحثهم على تجنب الأعمال المضرة وزيادة على ذلك قدرتهم على التفاعل مع الجو العائلي، وعرف هذا الأسلوب كل من:

- الكيكي ١٩٩١

هو مناقشة الأب والأم لأبنائهم وتوجيههم نحو السلوك المطلوب منهم أدائه ووضع حدود لذلك السلوك والتأكيد على تطبيقه مع الأخذ بالحسبان وجهة نظرهم إلا إن القرار النهائي يقع على عاتق الأب والأم مع وجود الدفء والمحبة لدى الأب والأم نحو أبنائهم.

- بيرك 1997 Berk

هو النمط الذي يقدم فيه الوالدان الحازمان مطالب معقولة للنضج فهما يقومان بإجبار الطفل بوضع حدود ويصران على طاعتهما والامتثال إليهما وفي الوقت ذاته يعبران فيه لطفلهما من الحب والحنان ويصغيان إلى وجهة نظر طفلهما ويقومان بتشجيعه بالمشاركة في اتخاذ القرار الأسري كما ان هذا النمط يعترف بحقوق الوالدين والأطفال ويحترمهما.

- العمران ٢٠٠١

هو أسلوب يميل فيه الوالدين إلى تقبل سلوك أبنائهم ودوافعهم بقدر كبير من المرونة مع وضع حدود لهم ومتابعة حديثهم من دون أكراه واحترام شخصية الأبناء وإرادتهم.

- العتابي ٢٠٠١

هو الشعور بالثقة المتبادلة بين الآباء والأبناء وتدور المناقشة في الأمور المطلوب تنفيذها مع وضع حدود لذلك.

- العبيدي ٢٠٠٤

هو تشجيع الأبناء للتعبير عن أرائهم وأفكارهم ومشاركتهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بحياتهم وتوجيههم نحو السلوك المطلوب منهم أدائه، ووضع حدود لذلك السلوك والتأكيد على تطبيقه، إلا إن القرار النهائي يقع على عاتق الأب والأم.

أما الأسباب التي تكمن وراء استعماله فهي :

أ. تشجيع الوالدين على الاتصال المستمّر مع الأبناء .

ب. اهتمّام الوالدين بالأبناء وبغض النظر عن الجنس أو العمر أو الترتيب الولادي .

ج. اهتمّام الوالدين بطلبات وحاجات الأبناء وتلبيتها بشكل متساوٍ مع وضع حدود لتلك الطلبات .

د. معاملة الوالدين للأبناء معاملة متساوية من حيث الحب والعطف والعطاء مع وضع حدود لهم .

٧-أسلوب الحماية الزائدة Extraordinary Protection Style

هو الخوف على الطفل بصورة مفرطة من أي خطر قد يهدده مع إظهار هذا الخوف بطريقة تؤجل اعتماد الطفل على ذاته، وإخضاعه لكثير من القيود ومن اساليب الرعاية الزائدة هي الخوف الزائد على الطفل حيث يحرص الوالدان او احدهما على حماية الطفل والتدخل في كل شؤونه لدرجة انجاز الواجبات والمسؤوليات التي يستطيع القيام بها، فلا يتاح للطفل الفرصة لاتخاذ القرار بنفسه، فالأم التي تتبنى اتجاه الحماية الزائدة نحو ابنها تعمد إلى عدم إعطائه الفرصة للتصرف في كثير من الأمور كاختيار الملابس وإنفاق المصروف، ومن المظاهر الاخرى للحماية الزائدة هي القلق حول سلامة الأبناء من الخطر او المرض.

وقد يتداخل هذا النوع من المعاملة مع التسلط وما يميز بينهما تقبل الابناء لمواقف التدخل من الاباء فاذا كانوا غير راضين عنها فان ذلك يعتبر تسلطا، وايا كانت اسباب افراط الحماية للابناء فانه يترتب عليهم نتائج خطيرة تؤثر على التكيف والتوافق الاجتماعي للابناء، وتؤدي الى تكوين شخصية حساسة، ضعيفة تتسم بالخوف والشعور بالضعف عند مواجهة أي موقف، وعدم القدرة على اتخاذ القرار، وسهولة التاثر بالجماعة والاعتماد على الاخرين وانخفاض مستوى قوة الانا والطموح والخوف والانسحاب وعدم التحكم الانفعالي ورفض المسئولية الاجتماعية.

ان الإفراط في حماية الابن يؤدي إلى حرمان الطفل من التعلم ونجده يلقي كثير من المسؤوليات على الآخرين ولا يستطيع تحمل المسؤولية، وبهذا يفقد كل إمكانياته للتعلم ولاكتساب الخبرات المختلفة، وقد يعكس أسلوب الحماية الزائدة مشاعر الآباء اللاشعورية لرفض الابن ونبذه، ولذلك تبدو أساليبهم التربوية متقلبة ما بين اللين والقسوة لتعكس قلقهم ومعاناتهم، وعرف هذا الأسلوب كل من:

- **باندورا Bandura 1961**

هو الأنموذج الوالدي الذي يعتمد على الاهتمام الزائد في مقابلة مطالب الأبناء بقصد حمايتهم.

- **بوميرند Baumrind 1966**

هو أسلوب يتمثل في شعور الطفل بالسيطرة على الآخرين والاعتماد عليهم مع ضعف

الالتزام بالمسؤولية الاجتماعية، والرغبة في تشجيعهم على عدم الالتزام بما هو موجود من معايير خارجية .

- **قناوي ١٩٨٣**

هو القيام نيابة عن الطفل بالواجبات والمسؤوليات التي يمكنه القيام بها والتي يجب تدريبه عليها كما تتمثل في عدم إعطاء الفرصة للطفل في التصرف في الكثير من الأمور كاختيار الأصدقاء والملابس............

- **حلوش ١٩٨٩**

هو حرص الوالدين على حماية الابن والتدخل في شؤونه إلى درجة ان يقوم احد الوالدين بانجاز واجباته.

- **العطار ١٩٩٥**

هو التساهل في تلبية الوالدين لمطالب أبنهما دون تدقيق أو تقييم لجدوى نشاطاته وفعالياته والقيام بأداء بعضها نيابة عنه .

- **المهداوي ١٩٩٨**

هو الأسلوب الذي يلبي فيه الوالدان جميع ما يستطيعان تلبيته من مطالب الأبناء ومحاولة الدفاع عنه ضد أي تصرف يثير غضبه وإكمال الواجبات المناطة بهم وعدم معاقبتهم على الأخطاء التي يرتكبونها .

- **علوان ٢٠٠٣**

هو قيام الوالدين نيابة عن الطفل بالواجبات والمسؤوليات التي من المفروض إن يقوم بها الطفل، وذلك بقصد حمايته وإرشاده ومساعدته، ومن ثم لا تعطي هذه الحماية للطفل فرصة للتصرف في أموره، وذلك اعتقاداً من الوالدين بأن الطفل لا يزال صغيراً، وعادة ما يرتبط هذا الأسلوب بنمو شخصية اعتمادية، غير قادرة على تحمل المسؤولية وغير واثقة بنفسها.

العوامل المؤثرة على اساليب المعاملة الوالدية

تتحدد العوامل المؤثرة في اساليب المعاملة الوالدية بما يأتي:

١- اثر خبرات طفولة الوالدين

ان خبرات طفولة الوالدين وما تحمله من ذكريات سعيدة او مؤلمة تعد من العوامل المؤثرة على إتباع الأسلوب المناسب في التعامل مع الأبناء، والتي تظهر في شكل الأساليب السوية او غير السوية، لذا فان الآباء الذين فشلوا في تحقيق أهداف معينة في طفولتهم يدفعون أبنائهم لتحقيق ذلك الهدف، وأما الآباء الذين تعرضوا لمعاملة قاسية من آباءهم يحاولون بطريقة اسقاطية معاملة أولادهم بنفس الطريقة التي تعرضوا لها.

٢- المستوى التعليمي والثقافي للوالدين

يؤثر المستوى التعليمي والثقافي للوالدين في تحديد اساليب المعاملة التي يستخدمها الوالدان في معاملة أبنائهم، ذلك ان مستوى ثقافة الوالدين يجعلهما يوظفان معلوماتهما ومعارفهما في اساليب معاملة أبنائهم حسب مراحل نموهم.

٣- موقع الطفل في الأسرة

تختلف معاملة الوالدين للأبناء حسب الترتيب الميلادي لهم،الأول، أو الثاني، أو الأخير، أو الطفل الوحيد.

٤- المستوى الاجتماعي والاقتصادي

تؤدي الطبقة الاجتماعية دورا هاما في تحديد اساليب المعاملة الوالدية التي تتبعها الأسرة مع أبنائها، إذ ترتبط كل طبقة اجتماعية بقيم ثقافية معينة تحدد اساليب المعاملة الوالدية التي يتبعها الوالدان مع الأبناء.

٥- جنس الطفل

يختلف تعامل الوالدين مع أبنائهم تبعا لاختلاف جنسهم ويكون له أثره في المعاملة الوالدية الاجتماعية التي تحدد مسار النمو الاجتماعي للابن ويتعامل الآباء بطرق مختلفة حسب الجنس، إذ يعلق الآباء أهمية كبيرة على الانجاز والاعتماد على النفس والضبط الانفعالي والاضطلاع بالمسئولية بالنسبة للبنين كما تقل الضغوط بالنسبة للبنات.

٦- صحة الابن

ان التكوين الجسدي للابن وصحته ومدى إعاقته تجعل الوالدان يتخذان توجهات معينة نحو التنشئة والمعاملة، فالابن المريض او المعاق يحض باهتمام زائد من الوالدين كمحاولة لتعويضه عن المرض او الإعاقة.

تحتوي أساليب المعاملة الوالدية على عمليات عدة منها :

١. التأثير الذي يحدث في سلوك الأبناء من جراء استجابة الوالد أو الوالدة أو كليهما لسلوكهم .
٢. التأثير الذي يتعرض له الأبناء من جراء أساليب الثواب والعقاب التي يتخذها الوالد أو الوالدة أو كلاهما بقصد تعليمهم أو تربيتهم .
٣. التأثير الذي قد يتعرض له الأبناء من خلال اشتراكهم في المواقف الاجتمّاعية التي يتبعها الوالد أو الوالدة أو كلاهما، بهدف تعليمهم الأساليب الصحيحة للسلوك في نظرهما .
٤. التأثير الذي يحدث في سلوك الأبناء نتيجةً للتوجيهات المباشرة والتعليمات اللفظية التي يوجهها الوالد أو الوالدة أو كلاهما بقصد توجيههم إلى الأساليب الصحيحة في السلوك.
٥. التأثير الذي قد يتعرض له الأبناء نتيجةً للتعارض بين أسلوب الأب وأسلوب الأم في طريقة تربيتهم وأسلوب معاملتهم .

الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية

الذكاء الانفعالي هو القدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين، وإدارة الانفعالات و تأويل المعاني التي ترتبط بالانفعالات من خلال التفهم والتعاطف الانفعالي والتواصل الجيد وإظهار الانفعالات الايجابية حتى في الأوقات العصيبة والمواقف الضاغطة، وهذا لا يتحقق إلا من خلال العلاقة التي تنشأ بين الأطفال والوالدين.

إن المعاملة الوالدية داخل الأسرة تؤثر تأثيراً كبيراً في نمو الأبناء فالأسرة عبارة عن وحدة ديناميكية تعمل على نمو الطفل اجتماعياً ويتحقق هذا الهدف عن طريق التفاعل العائلي الذي يؤدي دوراً مهماً في تكوين شخصية الطفل ويوجه سلوكه وقدراته على التكيف في بيئته الخارجية، ويرى ستونسي (Stonsy,1998) أن الدعائم الجوهرية لحياة الإنسان الراشد تقوم على ما يتلقاه من رعاية واهتمام من جانب والديه والقائمين على تربيته، فالأسرة أول مدرسة لتعليم المشاعر، ففيها نتعلم كيف تكون مشاعرنا تجاه أنفسنا وتجاه الآخرين وكيف ننظر إلى مشاعرنا وكيف تكون ردود أفعالنا وكيف نعبر عن آمالنا ومخاوفنا ومثل هذا التعلم لا يحدث من خلال الأشياء التي يذكرها الآباء لابناءهم او من خلال سلوكهم الفعلي ولكن من طريقة تعبير الآباء عن مشاعرهم وتعاملهم مع بعضهم البعض، وبعض الآباء ينجح في دور معلم المشاعر لأبنائه بينما يفشل البعض الآخر. وان نوع العلاقة التي تنشأ بين الوالدين والطفل وطريقة تعاملهم تعد عاملاً مهماً يدخل في تكوين شخصية الطفل ووجدانه، بل إن استجابة الوالدين للأولاد هي المفتاح الرئيس المسؤول عن تشكيل وجدان وانفعالات الأطفال وان المعاملة الوالدية هي أسلوب يقدم الأساس الانفعالي والوجداني الأمن لاكتشاف انفعال ووجدان الأطفال وتفاعلهم مع البيئة مما يدفعهم إلى التوافق في كل مجالات الحياة، ويلخص جولمان تأثير الوالدين على الذكاء الانفعالي للأطفال من خلال:

١- تجاهل الانفعالات كليا وفيه يتعامل الوالدان مع انفعالات الأبناء على أنها شيء تافه أو مزعج عليهم الانتظار حتى تزول تلقائياً.

٢- كبت الانفعالات وفيه يحاول الوالدان منع الأبناء من إظهار أي تعبير عن الغضب أو الحزن ويعاملونهم بالقسوة أو النقد أو العقاب حتى يتوقفوا عن الحزن أو الغضب.

١- استثمار الانفعالات وفيه يتعامل الوالدان مع انفعالات الأبناء بجدية ويعملان على فهم أسبابها وكذلك مساعدتهم على اكتشاف طرق ايجابية لتهدئة هذه الانفعالات .

تدريب عملي:

فكر معي!
ماذا يحتاج الوالدين للتعرف على اساليب المعاملة الوالدية السوية ؟............
ماذا يحتاج الفرد ليطور قدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي؟............
ما دور الأهل أثناء ممارسة الأبناء لقدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي؟......

الفصل الثاني عشر

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالذكاء المتعدد

محتويات الفصل:

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالذكاء المتعدد

مدخل إلى مفهوم الذكاء المتعدد

هل تساءلت يوما هل يمكن الوصول لقدرات أبعد من قدرات العقل؟ على مدى إلـ (٦٠) عاماً الماضية ذكر العديد من الباحثون في مجال قدرات عقل الإنسان .. إن من المحتمل إننا نستخدم اقل من (١٪) من إمكانيات العقل البشري.. و هذه التصريحات حفزت العديد من الباحثين في مجالات متخصصة متعددة للمساهمة في اكتشاف العقل البشري ، آلية عمل المخ (الدماغ).إن هذه الاكتشافات حققت العديد من الاكتشافات المذهلة و التي تدعو إلى التساؤل عن المفاهيم التقليدية للتعليم و الإمكانات الإنسانية و البحث في مجال الذكاء الإنساني. (كيف علينا أن نعرف، ما علينا أن نعرف، كيف نتصور، نفهم ، و نتعلم) و لقد تغيرت جميع تعاريفنا السابقة في مجال الذكاء .

لم يعد ينظر للذكاء بالنظرة التقليدية التي كانت سائدة منذ قديم الزمان والتي تعبر فقط عن قدرة الإنسان على اكتساب المعرفة الجديدة والتعامل مع المواقف المختلفة، فقد ظهرت نظريات حديثة اختلفت في معناها عن المعنى القديم مثل نظرية الذكاءات المتعددة التي وضعها جاردنر منذ الثمانينات وظلت سائدة حتى العصر الحالي ودخلت في اساليب تطوير التعليم ، والاهتمام بشخصية المتعلم.

يشير كاردنر (Gardner,2000) أن للذكاء بناء أو تركيبة وله نطاق يعبر عن أنشطة منظمة تتم في أطار ثقافة ما، ويمكن التعرف على أي نطاق من خلال استخدام نوع من أنواع الذكاء، وأكد أيضا أن الذكاء يمثل (سعة) لها (محتوى) من العمليات الذي يمكن الاستدلال عليه من خلال التفريق بين مصطلح الذكاء Intelligence ومصطلح نمط أسلوب Style من خلال ملاحظة الموقف الذي يمر به الفرد أو تقييمه من خلاله.

عمل كاردنر على إيجاد تعريف للذكاء هو (القدرة على حل المشاكل أو الإنتاج الفكري الذي يؤدي بالتالي إلى إطار ثقافي معين)، ويتضمن هذا التعريف جانبين أولهما تضمن إن مهارة حل المشكلات تسمح للفرد أن يصل إلى الوضع الذي يمكن من خلاله أن ينال هدفه. و أنه المسلك الملائم للوصول إلى ذلك الهدف. وثانيهما إن خلق النتاج الثقافي مهم للفوز أو السماح بتوصيل المعرفة التي تمكن الفرد من التعبير عن وجهات نظره أو مشاعره. و إن المشاكل التي تحتاج إلى الحل تتراوح بين وضع حد أو نهاية لقصة أو لإصلاح موقف ما.

وافترض جاردنر (Gardner,1983) إلى إن هناك العديد من الطرق لعرض القدرة الثقافية لدى الأفراد الذين لديهم القوى والضعف الثقافي المختلف، ولكي نحسن التعليم والبيئة التعليمية والمهارات العقلية والحركية لابد من معلم أو مدرب يكون قادر على تمييز القدرات باستعمال النشاطات الرابطة إلى حد كبير.

فالذكاء المتعدد هو ظاهرة متعددة الأبعاد وتحدث عند مستويات متعددة في المخ / الدماغ/ آلية الجسم البشري. وان هنالك العديد من الطرق التي نعرفها لاستيعاب التعلم ومعالجة المعلومات..هوارد كاردنر مدير المشروع صفر بجامعة هارفارد .. قام بصياغة عبارة (تعدد الذكاءات) لوصف قدرات المعارف المتعددة وقد اقترح في بحثه بأننا نمر في الأقل بسبعة مجالات في الذكاء أو سبعة سبل من المعرفة، و أكثر من ذلك، هو يعتقد باحتمال وجود الكثير من المجالات الأخرى التي لم نختبرها بعد .. تلك العودة السريعة تثبت مبدئياً في كتاب (جاردنر) (أشكال المزاج) ١٩٨٥ .

إن العديد من المختصين يروا إن تحقيق الأهداف التربوية يرتبط بصقل وتنمية الذكاءات المختلفة للمتعلمين، فالعمل الرائد والكبير الذي قام به (هوارد جاردنر) في علم النفس أحدث طفرة نوعية في الممارسة التربوية، فبعد تجربة كبيرة في علم النفس المرضي استنتج جاردنر إن العقل البشري مجزأ إلى وحدات وكل وحدة مسؤولة عن عمليات ذهنية معينة وذكاءات محددة ومن خصائص هذه الوحدات إنها قابلة للصقل عبر التكوين الهادف والسليم.

فقد ربط ارمستونج (Armestrong,2000) بين عملية التفكير والذكاءات المتعددة و ربط سيلفر وبيرني(Silver&perini,2000) بين أنماط التعلم و الذكاءات المتعددة وربط ارمستونج (Armestrong,2000) بين الذكاءات المتعددة ومعالجة المشكلات السلوكية، وربط ليزير (Lazcar,2000) بين الذكاءات المتعددة وموضوعات المناهج الدراسية، ولتمييز الذكاء عن القدرات العقلية الأخرى، فإن جاردنر يقدم لنا مجموعة من العلامات، أهمها:

أ ـ استقلال منطقة الذكاء في حالة وقوع تلف عصبي.

إذا حدث تلف في منطقة من مناطق الدماغ وترتب ذلك إلحاق آذى بقدرة عقلية ما فهذا يعني إن هناك ارتباطا بين هذه القدرة وتلك المنطقة.

ب ـ وجود موهوبين وضعاف العقول وغيرهم من الأشخاص، مما يساعد على دراسة الذكاء بشكل مستقل.

ج ـ وجود مجموعة من العمليات أو الآليات الأساسية لعلاج المعلومات التي تسمح بتحليل ومناقشة مختلف أنواع المعطيات النوعية، وهذه الآليات العصبية هي ما نسميه ذكاءً، وهي مبرمجة فينا وتعمل بمجرد استثارتها بكيفية معينة (أصوات، حركات.. الخ).

د ـ وجود تاريخ نمائي لدى الفرد لهذه القدرة الذهنية.

أكد جاردنر ان معرفة المتعلم بذكاءاته المتعددة تجعله على وعي بنواحي القوة والضعف لديه وما يحتاج إلى تدعيم.

يرى جاردنر بأن كل نوع من أنواع الذكاءات له جذور عميقة في تطور الفرد ويسوق جاردنر مثال على ذلك إمكانية دراسة الذكاء المكاني من خلال ملاحظة الطريقة التي توجه بها حشرات معينة ذاتها في الهواء وهي تنتقل بين الزهور، ويوضح الشكل التالي الأصول التطورية ومؤشرات

وجود الذكاءات المتعددة.

نوع الذكاء	الأصول التطورية	مؤشرات وجوده
المكاني/ البصري	رسومات الكهوف	الاستجابة بسرعة للألوان ،وتصور للأشياء والتأليف بينها ،ومطالعة الكتب التي تحتوي على عدة صور.
الجسمي / الحركي	الاستخدام المبكر للأداة	نشاط مستمر ، والحركة الإبداعية.
الموسيقي/ النغمي	وجود أدوات تاريخية ترجع إلى العصر الحجري	حفظ الأغاني بسرعة، وسماع الموسيقى ، وتقليد الأصوات.
اللغوي/ اللفظي	مدونة مكتوبة قبل ٣٠٠٠ سنة	الحفظ بسرعة والشغف بمطالعة الكتب
الذكاء الاجتماعي (التفاعلي)	العيش في مجموعات تتطلب الصيد والجمع	يكون أصدقاء بسرعة، الأنشطة الجماعية .
المنطقي / الرياضي	وجود أنظمة العد المبكرة والتقويم السنوي	الاستدلال والتجريب، اكتشاف الأخطاء، المطالعة في كتب الرياضيات.
الشخصي/ الذاتي	وجود حياة دينية	التأمل، والأنشطة الفردية.
الطبيعي	الاهتمام المبكر بالطبيعة وما حولها من نبات وحيوان	الوجود باستمرار في الطبيعة، والمطالعة في كتب العلوم.

الشكل (44) الأصول التطورية ومؤشرات وجود الذكاءات المتعددة

هـ ـ وجود تطور تاريخي قديم لهذه القدرة العقلية.

و ـ ما يقدمه علم النفس التجريبي من دعم، حيث أمكن إجراء دراسات حول الاستقلال النسبي للذكاء والذاكرة. دعنا نفحص ما أخبرتنا به تلك البحوث :

أشار كل من كيل (Keil,1986) وسيسي (Ceci,1990) إلى إن العقل البشري يتكون من مناطق وكل منها يقوم بعمل حقيقي حاذق في مجال معين .

وأما دراسة مادسن (Madsen,1996) التي استهدفت تحديد وبيان الذكاء المتعدد لأطفال ما قبل المدرسة في غربي نبراسكا وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طفلا وطفلة من أطفال ما قبل المدرسة، وتوصلت الدراسة إلى إن أطفال ما قبل المدرسة اظهروا خصائص لثلاث ذكاوات على الأقل.

وقد أظهرت دراسة كامبل (Camplell,1990) إلى إن برنامج الذكاءات المتعددة ساعد الطلبة

في زيادة مستوى الاستقلالية والمسؤولية الذاتية على مدار السنة مما ساعد على تحسين سلوكهم وتكوين اتجاهات ايجابية نحو المدرسة مما أدى إلى تغير في دور المعلم من دور الرئيس المتعسف إلى دور المرشد الموجه.

وأما دراسة كارسون (Carson,1995) التي هدفت إلى تحديد ما إذا كان تدريس حل المشكلات من خلال الذكاء المتعدد يؤدي إلى اختلاف كفاءات الطلاب في عينة بلغت (١١٨) طالبا من طلاب الصف الخامس الابتدائي، وتوصلت الدراسة إلى تحسن في عدد المشكلات التي تم حلها والتوصل إلى حلول جديدة ودقة الاستجابات من خلال الذكاء المتعدد.

وأما دراسة لاين (Lynn،1996) فقد اختلفت مع دراسة فرناهم وآخرون(Furnham, et al,1999) في وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الذكاء المنطقي ولصالح الذكور. وبينما أشارت نتائج دراسة فرناهم وجاسون (Furnham & Gasson١٩٩٨) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الذكاء المتعدد.

وأما دراسة بوتون (Bouton,1997) فقد توصلت إلى فاعلية تطبيق نظرية الذكاء المتعدد للحصول على بروفيلات للميول العقلية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية.

وأما دراسة كويل (Coil,1998) التي استخدمت الذكاء المتعدد في برامج التعلم بمساعدة الكمبيوتر فقد عبر الطلاب عن مشاعرهم الايجابية اتجاه استخدام دروس الكمبيوتر والمواد التعليمية.

وأما دراسة باني (Baney,1998) فقد وصفت التجارب من وجهة نظر المدرسين عندما كانوا يعملون معا كفريق لتطبيق الاستراتيجيات المبنية على نظرية الذكاء المتعدد.

وأما دراسة بورجو(Borrego,1998) فقد فحصت التعديلات البيئية المطبقة في غرفة الصف من قبل المعلمين العاملين حديثا في شمال كاليفورنيا والبالغ عددهم (٢٠) معلم جامعي.

وأما دراسة شان (Chan,2001) فقد توصلت إلى تباين مستويات الذكاءات لدى الإفراد ، وأن أعلى مستوى للذكاء الاجتماعي وأقل مستوى للذكاء الجسمي، وأن الترتيب التنازلي للذكاء المتعدد حسب متوسط درجات الطلاب كالأتي: الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، الذكاء الطبيعي، الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي، الذكاء الموسيقي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لكل من الجنس والصف على الذكاء المتعدد .

وتوصلت دراسة فرنهام وورد (Furnham & ward,2001) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في ثلاثة أنواع من الذكاء، حيث كان متوسط درجات الذكور أعلى من الإناث في الذكاء المنطقي، والذكاء المكاني، والذكاء الاجتماعي، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الذكاءات الأخرى.

وأما دراسة فرنهام وليستر و منتغمري (Furnham&Montgomery,2002) التي استهدفت

التعرف على الذكاءات المتعددة لدى الطلبة البريطانيين والأمريكيين وبينت النتائج وجود اثر للنوع ، حيث أعطى الذكور تقديرات أعلى من الإناث في الذكاء المنطقي ،والفضائي ، والروحي والطبيعي ، ولم تتضح أي فروق في الذكاءات الأخرى ، كما بينت النتائج وجود اثر للبلد الذي ينتمي إليه الفرد، حيث أعطى الطلبة الأمريكيون تقديرات اقل بالنسبة للذكاء اللغوي والذكاء الموسيقي ، و تقديرات أعلى بالنسبة للذكاء الفضائي ،والذكاء الجسمي الحركي مقارنة بالطلبة البريطانيين .

وتوصل ويز وآخرون (Weiss et al،2003) في دراستهم التي استهدفت الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء المتعدد إلى تفوق الذكور في الذكاء المكاني والإناث في الذكاء اللغوي.

وناقش جاردنر (Gardner,2004) الخطوط المستقبلية لنظرية الذكاء المتعدد والمتمثلة في المواهب المتعددة والإصلاح التربوي والمهنة الناجحة.

وبحث واو واو(Wu, Wu,2004) نظرية الذكاء المتعدد على ضوء الإصلاح التربوي لأربع سنوات (١٩٩٩-٢٠٠٣) في تايوان في دراسة بعنوان (تطوير الذكاءات المتعددة) وتم تقديم مقترح تضمن :

- تركيب ثلاثي الأبعاد
- تشكيل المواهب وتضمن (١٠) أشكال مستندة على نظرية جاردنر لمفهوم المواهب المتعددة.
- تنمية المواهب في ثلاث مراحل على ضوء نظرية ستيرنبرغ.

وأشارت دراسة فرنهام واكاند (Furnham&Akande,2004) التي استهدفت الدراسة التعرف على الذكاءات المتعدد لعدد من الأفراد في البيئة الأفريقية وبينت نتائجها إن تقديرات الأفراد من زامبيا لأنفسهم كانت أعلى بالنسبة لبقية المجموعات، على خلاف الأفراد من ناميبيا التي كانت تقديراتهم لأنفسهم هي الأدنى، وأما بالنسبة للفروق بين الذكور والإناث على العكس من الدراسات الأخرى فلقد كانت الذكاءات المتعددة حسب تقديرات الإناث لأنفسهن أعلى من تقديرات الذكور لأنفسهم.

وحاولت دراسة كورنهبر (Kornhaber,2004) الإجابة على ثلاثة أسئلة مركزية حول التبني الواسع الانتشار لنظرية الذكاء المتعدد وهي:

- لماذا تبنى المربون نظرية الذكاء المتعدد؟
- هل يتغير أي شيء في الممارسة عندما يتبنى المربون نظرية الذكاء المتعدد؟
- هل يطبق المربون فعلا نظرية الذكاء المتعدد عندما يتبنونها؟

وقام (امزبان،٢٠٠٤) بدراسة استهدفت الكشف عن أنواع الذكاءات المتعددة لدى عينة من الأطفال المغاربة بأعمار ست سنوات واستخدم اختبار ذكاء الأطفال وبطارية تقويم الذكاءات المتعددة وقائمة تقويم أساليب حل المشكلات أداتا للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة

ارتباطيه بين الذكاء المتعددة والذكاء العام.

وتضمنت دراسة شيرر (Shearer,2004) ثلاثة مقترحات لتطوير التعليم باستخدام نظرية الذكاء المتعدد، وهي:

- تقييم موثوق لنظرية الذكاء المتعدد.
- مساعدة المعلمون في فهم وتطوير المناهج.
- مساعدة المعلم والطالب في استعمال نشاطات التعلم لتحقيق ممارسات تعليمية بالإضافة إلى التطوير الشخصي.

وأشارت دراسة (إبراهيم،٢٠٠٤) التي استهدفت الكشف عن طبيعة الذكاء المتعدد لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية البالغة (٧٨٧) طالبا وطالبة من الصف الثامن والتاسع والعاشر في المرحلتين المتوسطة والثانوية في الكويت واستخدم مقياس الذكاء المتعدد على وفق نظرية جاردنر، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء اللغوي والمكاني.

وتوصل كالينو وآخرون(Colannino&et.al,2004) إلى إن فهم الاختلاف بين الطلاب واستخدام الأساليب التعليمية المختلفة في تعليمهم هو جوهر نظرية الذكاء المتعدد.

ودعت دراسة نوبل (Noble,2004) إلى التخطيط للمنهج التفاضلي من خلال استخدام نظرية الذكاء المتعدد في قاعة الدرس لتكتمل مع تصنيف بلوم المعرفي، وتم تطبيق الدراسة على مدرستين ابتدائيتين ولمدة (١٨) شهرا، وتوصلت الدراسة إلى إن المعلمين رأوا إن طلابهم أكثر نجاحا نتيجة هذا التفاضل المنهجي.

وأشارت دراسة هالي (Haley,2004) إلى توسيع استخدام نظرية الذكاء المتعدد في تشكيل الاستراتيجيات التعليمية وتطوير المناهج واستخدام أشكال بديلة في التقييم مع متعلمي اللغة الثانية.

وقام لوري (Loori,2005) بدراسة استهدفت الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في الذكاءات المتعددة. وتم استخدام مقياس تيلي للذكاءات المتعددة (Teele) وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الذكاءات المستخدمة لدى أفراد العينة كانت على التوالي : الذكاء الاجتماعي ،ثم المنطقي – الرياضي ،ثم الذكاء اللغوي ،ثم الذكاء الجسمي الحركي ،ثم الذكاء الشخصي ،ثم الذكاء الفضائي ،أما بالنسبة للفروق بين الذكور والإناث فقد بينت النتائج وجود فروق دالة لصالح الذكور بالنسبة للذكاء المنطقي الرياضي ،ولصالح الإناث بالنسبة للذكاء الشخصي . ولم تكن هناك فروق دالة بين الجنسيين في الذكاءات الأخرى .

وأشارت دراسة مارتن (Martin,2006) إلى إن الذكاء المتعدد يعد وسيلة لاحترام قدرات الآخرين ومعارفهم مما يؤدي إلى زيادة الثقة في تبادل المعارف والمعلومات ورفع مستوى الوعي لدى الآخرين وللأفراد أنفسهم.

وأشارت دراسة وترهوس (Waterhouse,2006) إلى إن نظرية الذكاء المتعدد افتقرت إلى بناء مدعم بشكل تجريبي موحد.

وأوضح مكوك McCoog,(2007) بأنه يمكن دمج نظرية الذكاءات المتعددة في المنهاج الدراسي و يمكن تعليم الطلاب استراتيجيات التعلم من خلال مزج التقنية الجديدة باستخدام المطبوعات المدرسية والفعاليات الحركية في قاعة الدرس بالوقت نفسه.

واستنادا إلى نتائج الأبحاث والدراسات فأن كل فرد لديه عدة ذكاءات وليس ذكاء واحداً ، والفرد يولد ولديه هذه الذكاءات ترتبط بعضها البعض ونادراً ما تعمل بطريقة مستقلة، وأنها تتفاعل مع بعضها البعض بطريقة معقدة للوصول إلى حل المشكلات التي تواجه الفرد، وأنه لا توجد مجموعة محددة من السلوكيات التي يجب أن يمتلكها الفرد لكي يكون ذكيا، فقد تجد فرد لا يقرأ وذكاؤه اللفظي مرتفع حيث أنه يمتلك حصيلة جيدة من الكلمات ويصف الأشياء ويسرد القصص بطريقة شيقة وممتعة وبطلاقة أمام الآخرين.

نظرية الذكاء المتعدد Multiple Intelligence Theory

طلبت مؤسسة "فان لير" (Bernatd Van Leer,1979) من جامعة "هارفارد" Havard القيام بإنجاز بحث علمي يستهدف تقييم وضعية المعارف العلمية المهتمة بالإمكانات الذهنية للإنسان وإبراز مدى تحقيق هذه الإمكانات واستغلالها، وفي هذا الإطار بدأ فريق من العاملين المختصين بالجامعة أبحاثهم التي استغرقت عدة سنوات، قصد استطلاع وكشف مدى تحقيق هذه الإمكانات على أرض الواقع. ولقد تمّ بالفعل البحث في عدة مجالات معرفية، بتمويل من المؤسسة المذكورة. وهكذا تمّ البحث في مجال التاريخ الإنساني والفلسفي والعلوم الطبيعية والإنسانية. كما نظّم لهذا الغرض عدة لقاءات علمية على المستوى الدوري، تناولت قضايا تتعلق بمفهوم النمو في مختلف الثقافات البشرية.

أما الباحثون الذين ساهموا في هذه الدراسة الهامة، فإنهم ينتمون إلى تخصصات علمية متنوعة، فهناك أولاً رئيس فريق مشروع البحث، وهو "جيرالد ليسر" Gerald.S.Lesser، وهو مربٍ وعالم نفس، ثم هناك بالطبع "هوارد جاردنر" Gardner H، و هو أستاذ لعلم النفس التربوي مهتم بدراسة مواهب الأطفال وأسباب غيابها لدى الراشدين الذين حدثت لهم بعض الحوادث التي تسببت في إحداث تلف بالدماغ. وهناك أيضاً في البحث فيلسوف اشتغل في مجال فلسفة التربية وفلسفة العلوم، وهو إسرائيل شيفلر" Israel Schefflr، ثم "روبرت لافين" Robert La Vine المختص في علم الانثروبولوجيا الاجتماعية والمعروف بأبحاثه في الصحراء الأفريقية والمكسيك حول الأسرة وطبيعة المساعدة المقدمة للأطفال فيها، ونجد ضمن الفريق العلمي كذلك العالمة الاجتماعية "ميري وايت" Merry White المختصة في التربية بالمجتمع الياباني ودراسة الأدوار التربوية للأفراد في العالم الثالث.

ويشير كاردنر (Gardner,2000) أن للذكاء بناء أو تركيبة وله نطاق يعبر عن أنشطة منظمة

تتم في أطار ثقافة ما، ويمكن التعرف على أي نطاق من خلال استخدام نوع من أنواع الذكاء، وأكد أيضا أن الذكاء يمثل سعة لها محتوى من العمليات الذي يمكن الاستدلال عليه من خلال التفريق بين مصطلح الذكاء Intelligence ومصطلح نمط Style من خلال ملاحظة الموقف الذي يمر به الفرد أو تقييمه من خلاله .

ويشير ارمسترونج (Armstrong,1994) إلى أن كل فرد لديه عدة ذكاءات وليس ذكاء واحدا، والفرد يولد ولديه هذه الذكاءات ترتبط ببعضها البعض ونادراً ما تعمل بطريقة مستقلة، وأنها تتفاعل مع بعضها البعض بطريقة معقدة للوصول إلى حل المشكلات التي تواجه الفرد، وأنه لا توجد مجموعة محددة من السلوكيات التي يجب أن يمتلكها الفرد لكي يكون ذكيا، فقد تجد فرد لا يقرأ وذكاؤه اللفظي مرتفع حيث أنه يمتلك حصيلة جيدة من الكلمات ويصف الأشياء ويسرد القصص بطريقة شيقة وممتعة بطلاقة أمام الآخرين.

ويمكن أن نحدد أهم الميادين التي شملها البحث في نظرية الذكاء المتعدد والتي تشكل الدعامة العلمية لهذه النظرية، وهي :

- النمو الذهني للأطفال العاديين ،إذ تم البحث في المعارف المتوافرة حول نمو مختلف الكفاءات الذهنية لدى الأطفال العاديين.
- دراسة الكيفية التي تعمل بها القدرات الذهنية خلال الإصابات الدماغية وحدوث تلف في بعضها مما يؤدي إلى فقدان وظائف بعضها أو تلفه بشكل مستقل عن غيرها.
- دراسة تطور الجهاز العصبي حوالي ربع قرن من الزمن للوصول إلى بعض الإشكال المتميزة للذكاء.
- دراسة الأطفال الموهوبين والعاديين والأطفال الذين يظهرون صعوبات تعليمية.
- دراسة النشاط الذهني لدى مختلف الشعوب المتميزة بثقافات متنوعة.

مفهوم الذكاءات المتعددة

الذكاء المتعدد هو إمكانية بيولوجية تعد نتاج للتفاعل بين العوامل التكوينية والعوامل البيئية ويختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون فيه كما يختلفون في طبيعته ويختلفون في الكيفية التي ينموا بها ذكائهم ذلك أن الناس معظمهم يسلكون على وفق المزج بين أنواع الذكاء لحل مختلف المشكلات التي تعترضهم في الحياة ، إذ قدم جاردنر وسيلة لرسم خريطة المدى العريض للقدرات التي يمتلكها الناس وذلك بتجميع هذه القدرات في مجموعة من الذكاءات وكما يلي عرضها:

الذكاء اللغوي/ اللفظي Verbal / Linguistic Intelligence

هو القدرة على إنتاج وتأويل مجموعة من العلامات المساعدة على نقل معلومات لها دلالة، وان صاحب هذا النوع من الذكاء يبدي سهولة في إنتاج اللغة والإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيب إيقاعها.

إن المتعلمين الذين يتفوقون في هذا الذكاء، تميل مهاراتهم السمعية لان تكون متقدمة في تطورها ويحققون أفضل تعلم عندما يتاح لهم أن يتكلموا أو يصغوا أو يقرؤوا أو يكتبوا، فهم يحبوا القراءة والكتابة ورواية القصص، كما أن لهم قدرة كبيرة على تذكر الأسماء والأماكن والتواريخ والأشياء القليلة الأهمية.

ولقد أهتم جاردنر بعدم تسمية الذكاء اللغوي بأنه شكل من أشكال الذكاء السمعي/ الشفهي ، وذلك لسببان:

الأول- إن الأفراد الصم يمكنهم اكتساب اللغة الطبيعية ،ويمكنهم استنباط أو إتقان الأنظمة الاشارية.

الثاني- يوجد شكل آخر من أشكال الذكاء يرتبط بالجهاز السمعي/ الشفهي، وهو الذكاء الموسيقي، وهو قدرة الأفراد على تميز المعنى والأهمية في مجموعة من طبقات الصوت.

يظهر الذكاء اللغوي لدى الكتاب والخطباء والشعراء والمعلمين، وذلك بحكم استعمالهم الدائم للغة، كما يظهر لدى كتاب الإدارة وأصحاب المهن الحرة والممثلين، وفيما يلي بعض الفعاليات التي من الممكن القيام بها لتحقيق هذا النوع من الذكاء وكما يلي:

- تعلم الحروف، القراءة، البلاغة.
- حفظ القصائد والأناشيد، الأغاني، الشعر.
- سينما، كتب، أشرطة تلفزيونية.
- رواية قصة، إلقاء شعر.
- استخدام القواميس، التعبير المناسب.
- فهم التعليمات بسرعة.
- التحدث مع الناس عن كيفية عمل الأشياء.
- المتعة في الأعمال الكتابية.

تمارين لتفعيل الذكاء اللغوي/ اللفظي

- ▪تعلم معنى كلمة جديدة وتدرب عليها كل يوم من خلال استخدام المحادثة الاعتيادية مع الآخرين.
- ▪احصل على كتاب الألعاب والمسابقات الفكرية (الكلمات المتقاطعة) و....... الخ.
- ▪شاهد دراما تلفزيونية أو قصة بوليسية، ثم قم بكتابة النهاية أو النتيجة أو تكلم عما يحدث في الحدث التالي.
- ▪تكلم مع شخص ما عن أفكاره أو آراؤه واطرح أسئلة ، ناقش أو رتب لصداقة عميقة.
- ▪قم بعمل مقدمة لموضوع مفيد ومثير كعقد صفقة كبيرة عن هواية معينة أو وجهة نظر سياسة أو كتاب قرأته أو شخص ما تعرفه.

فكر معي !
ماذا يحتاج الطفل ليطور هذا النوع من الذكاء؟.........................
ما دور المعلم أثناء ممارسة الطفل لهذا النوع من الذكاء؟...................

الذكاء المنطقي الرياضي Logical / Mathematical Intelligence

هو استطاعة الفرد على استخدام الإعداد بفاعلية، ويمكن التعرف على هذا النوع من الذكاء من خلال المؤشرات التالية : إبداء الرغبة في معرفة العلاقات بين الأسباب والمسببات والقيام بتصنيف مختلف الأشياء ووضعها في فئات والقيام بالاستدلال والتجريب، والتعميم والحساب واختبار الفروض.

وفي رأي جاردنر انه مستقل عن الذكاء اللغوي لان حل المشكلة، قد يتوصل إليه الباحث قبل صياغته لفظيا، وهذا النوع من الذكاء له موضوع أساسي في معظم اختبارات الذكاء الراهنة.

إن المتعلمين الذين يتفوقون في هذا الذكاء، يتمتعون بموهبة حل المشاكل، ولهم قدرة عالية على التفكير، فهم يطرحون أسئلة بشكل منطقي ويمكنهم أن يتفوقوا في المنطق المرتبط بالعلوم وبحل المشاكل، وفيما يلي بعض الفعاليات التي من الممكن القيام بها لتحقيق هذا النوع من الذكاء، وكما يلي:

- تعلم الأرقام والعد المبكر.
- الرغبة في حل المشكلات.
- تصنيف الأشياء وتنظيمها.
- التعامل مع الكسور والنسب.
- التعبير الرقمي.
- عمليات الطرح والقسمة، معالجة رقمية.
- كيف تعمل الأشياء، تقدير الكمية.
- معرفة معلومات عن أشياء مثل الحيوانات أو الآلات.

تمارين لتفعيل الذكاء الرياضي / المنطقي

- صنف عشوائيا مجموعة من الأشياء بعدد١٢ وانظر إذا ما كان بإمكانك أن تجد مبرر معقول لتنظمها على سبيل المثال (الشكل، الألوان، الحجم، الاستعمال........ وما إلى ذلك).
- اعمل مشروع يتطلب الاتجاهات التالية خطوة بعد خطوة على سبيل المثال (بناء شيء، القيام بعملية الطبخ في مسابقة للطبخ).
- تكوين مخطط من أربع نقاط يتكلم عن فلم سوف ترى إن لكل نقطة سيكون هناك أربع نقاط فرعية أخرى وهذه الأخيرة بدورها ستتفرع كل واحدة منها إلى أربع نقاط فرعية أخرى.

- كون حجة مقنعة لتبرير شيء ما مناف للعقل مثل فوائد أن تكون أحذية التزلج بعجلات مربعة.
- تكوين سلسلة من الأرقام داخل نموذج مخفي وانظر إذا ما كان بإمكان شخص ما اكتشاف هذا النموذج.

فكر معي ! **ماذا يحتاج الطفل ليطور هذا النوع من الذكاء؟............................** **ما دور المعلم أثناء ممارسة الطفل لهذا النوع من الذكاء؟........................**

الذكاء البصري المكاني Visual / Spatial Intelligence

هو القدرة على إدراك العالم البصري المكاني وتكييفه بطريقة ذهنية وملموسة، ويمكن التعرف على هذا النوع من الذكاء من خلال المؤشرات التالية :

الاستجابة بسرعة للألوان ومع القدرة على تصور الأشياء والتأليف بينها وحتى يمكن أن يقال عنهم بأنهم خياليون ولديهم حس متطور في إدراك الجهات ويحبون الكتب التي تحتوي على الكثير من الصور.

لاحظ جاردنر إن هذا النوع من الذكاء ليس مقصورا على المجالات البصرية، بل يتوفر أيضا لدى الأطفال المحرومين من نعمة البصر، إذ إن الاستدلال المكاني عند المكفوفين يحل محل الاستدلال اللغوي عند المبصرين.

إن الأفراد الذين يتجلى لديهم هذا الذكاء محتاجون لصورة ذهنية أو صورة ملموسة لفهم المعلومات الجديدة، كما يحتاجون إلى معالجة الخرائط الجغرافية واللوحات والجداول وتعجبهم ألعاب المتاهات والمركبات، وإن هؤلاء المتعلمين متفوقون في الرسم والتفكير فيه وابتكاره، وفيما يلي بعض الفعاليات التي من الممكن القيام بها لتحقيق هذا النوع من الذكاء وكما يلي:

- رسم تزيين هدايا.
- أعمال فنية أو حرفية قص طائرة ورقية، تلوين.
- فصل الأشياء ومراعاة تنظيمها، أحاجي، ألعاب.
- بطاقات أعمال يدوية.
- استخدام الكاميرا، صور.
- ممارسة ألعاب في فراغ، فهم الدوافع.
- استخدام الخيال.

تمارين لتفعيل الذكاء البصري / المكاني

- انظر إلى الغيوم مع مجموعة من الأصدقاء وانظر إذا كان بإمكانك العثور على أشياء مثل حيوانات، وجوه، وغيرها من الأشياء الأخرى المخفية ضمن تشكيلات الغيوم.

■استخدم الخيال في وصف ما يمكن أن يكون مثل الكائنات الحية المختلفة في فترة من التاريخ أو التظاهر بمواجهتك لمحادثة مع بطلك، أو بطلتك المفضلة، شخصية أدبية أو شخصية تاريخية.

■حاول التعبير عن فكرة أو شعور ما باستخدام الفخار، والأصباغ أو العلامات الرأسية واستخدم مختلف الصور ، والأشكال، و النماذج، و التصاميم والألوان.

■ضع خطة مطاردة مع الأصدقاء وقم بإعداد خطط مثيرة يهتم كل شخص بتتبعها للوصول إلى الكنز.

كون مونتاج لثيم أو فكرة ثارت اهتمامك من خلال قص صور من مجلة ومن ثم قم بترتيبها بشكل يعبر عن ما تريده.

فكر معي !
ماذا يحتاج الطفل ليطور هذا النوع من الذكاء؟.........................
ما دور المعلم أثناء ممارسة الطفل لهذا النوع من الذكاء؟.................

الذكاء الموسيقي/النغمي Musical / Rhythmic Intelligence

فالذكاء الموسيقي/ النغمي هو القدرة على إدراك الصيغ الموسيقية وتمييزها وتحويلها والتعبير عنها، وهذا الذكاء يضم الحساسية للإيقاع والطبقة واللحن أو لون النغمة لقطعة موسيقية، وتسمح هذه القدرة الذهنية لصاحبها بالقيام بتشخيص دقيق للنغمات الموسيقية، وإدراك إيقاعها الزمني، والإحساس بالمقامات الموسيقية وجرس الأصوات وإيقاعها، وكذلك الانفعال بالآثار العاطفية لهذه العناصر الموسيقية. ونقوم باستخدام الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي عندما نعزف الموسيقى لتهدئة أنفسنا أو عندما نشعر بالتوتر(تشدد) أو لتحفيز أنفسنا عند الملل أو للحصول على وتيرة ثانية من الإيقاع أو عندما نؤدي تمارين خفيفة كالمشي أو طباعة رسالة على الآلة الكاتبة.

إن الذكاء الموسيقي/ النغمي يشمل سماعك لترنيمة في راديو أو تلفاز وتجد نفسك تردد هذه الترنيمة مرارا وتكرارا على مدار اليوم ويظهر أيضا عندما نستخدم النغمات والنماذج الإيقاعية (الآلات الموسيقية، الأصوات البيئية والأصوات البشرية) لتوصيل ما نشعر به.

يمكن للشخص الذي يتمتع بهذا النوع من الذكاء ان يفهم الموسيقى من أعلى إلى أسفل (عالمي، بديهي) او ان يفهمها من أسفل إلى أعلى (تحليلي) أو كليهما، ومن الأمثلة على ذلك الأصوات المرتبطة بالفرح، الخوف، الإثارة، أو العبارات الدينية والوطنية. وتجد هذا الذكاء لدى المغنيين وكتاب كلمات الأغاني والراقصين والملحنين وأساتذة الموسيقى.

تمارين لتفعيل الذكاء الموسيقي/النغمي

■قم بإعداد قائمة بالأنواع المختلفة المسجلة لديك أو التي تتمكن من الحصول عليها من

الآخرين..استمع لكل نوع منها لعدة دقائق ولاحظ تأثيرها عليك (مشاعر، صور، أثار، ذكريات......وغير ذلك).

- فكر بشيء ما تريد أن تعلمه لأحد ما، وقم باختيار نغمة معروفة واكتب بعض الكلمات البسيطة لنقل المعلومات إلى الذاكرة أو الفكر.
- حاول التعبير عن مشاعرك (الخوف، الراحة، الغضب، التعب، الابتهاج..... وما إلى ذلك) من خلال الأصوات فقط وليس الكلمات وقم بتجربة أصوات مختلفة، نغمات، ضوضاء لتوصيل مشاعرك.
- استمع إلى الأنماط الإيقاعية الاعتيادية لبيتك (تحضير القهوة، حركة السير، هبوب الرياح، ضرب المطر على النافذة، وغير ذلك... وعبر عما تشعر به عند سماعك لهذه الإيقاعات والضربات.
- أقرا قصة بمختلف أنواع المؤثرات الصوتية، مستخدما الموسيقى، الضربات الإيقاعية...وغير ذلك من الأصوات الإذاعية المستخدمة قديما.

نجد هذا الذكاء عند المتعلمين الذين يستطيعون تذكر الألحان والتعرف على المقامات والإيقاعات، وهذا النوع من الأفراد يحبون الاستماع إلى الموسيقى، وعندهم إحساس كبير للأصوات المحيطة بهم.

> **فكر معي !**
> **ماذا يحتاج الطفل ليطور هذا النوع من الذكاء؟.......................**
> **ما دور المعلم أثناء ممارسة الطفل لهذا النوع من الذكاء؟.......................**

الذكاء الجسمي-الحركي Bodily / Kinesthetic Intelligence

هو الخبرة والكفاءة في استخدام الفرد لجسمه ككل للتعبير عن الأفكار والمشاعر واليسر في استخدام يديه لإنتاج الأشياء أو تحويلها، ويضم هذا الذكاء مهارات فيزيقية نوعية أو محددة كالتآزر والتوازن والمهارة والقوة والمرونة والسرعة وكذلك الإحساس بحركة الجسم ووضعه.

يسمح هذا الذكاء لصاحبه باستعمال الجسم لحل المشكلات، والقيام ببعض الأعمال، والتعبير عن الأفكار والأحاسيس. وإن الأفراد الذين يتمتعون بهذه القدرة يتفوقون في الأنشطة البدنية، وفي التنسيق بين المرئي والحركي، وعندهم ميولٌ للحركة ولمس الأشياء.

يتحدى هذا الذكاء الاعتقاد الشائع بان النشاط الجسدي والعقلي لا يرتبطان، وتظهر هذه القدرة الجسمية الحركية الفائقة لدى المثلون والرياضيون والجراحون والمقلدون والموسيقيون، وتكشف لنا الأبحاث التي قام بهاراتي وكولدبرج John Raty &Elkhonon Goldberg إن الحركة تلعب دورا مهما في التعلم والحياة، وان هذا لا يكون منفصلا عن بقية الأدوار، وفيما يلي بعض الفعاليات

التي من الممكن القيام بها لتحقيق هذا النوع من الذكاء، وكما يلي:

- الوقوف على رجل واحدة أو المشي على عارضة.
- قفز ، ركض.
- قيادة دراجة.
- مهارة استخدام اليدين في اللعب.
- خياطة أو قص، ترتيب الأشياء ضمن صنف.
- اداءات الجسم، رقص، حركات بموسيقى، لعبة رياضية.
- حركات في الوجه، إعطاء عدة وجوه.

تمارين لتفعيل الذكاء الجسمي-الحركي

- يمكن لكل شخص في المجموعة أن يعبر عن ردود فعل من خلال التفاته أو حركة بدنية أو وضع جسدي أو أي شكل من أشكال لغة الجسد.
- وأنت تقوم يوميا بأداء المهام الاعتيادية اليومية مثل غسل الصحون ، تجذيب الحشائش...انظر إذا كان بمقدورك أن تعي ما (يعلم) جسمك على كيفية القيام بالعمل.
- قم بأداء مختلف الأنشطة البدنية مثل المشي، الرقص، الركض وعلى نحو يضاهي المزاج الخاص بك فكيف يمكن أن تغير هذا النشاط البدني وفقا لمزاجك.
- تدرب باستخدام بيانات غير خاضعة للمراقبة من أي جهة لأداء أي مهمة أو عمل روتيني مثل تنظيف الأسنان، الأكل، تزرير قميص ....وما إلى ذلك، يمكنك معرفة ما إذا كان التدريب يجعل القيام بأداء المهام أفضل.
- حاول استخدام أسلوب المحاكاة أو الحزورات للتعبير عن فكرة أو رأي أو شعور.
- و هذا النوع من الذكاء يتعامل مع الحركات العادية وحركة الجسد ضمن أداة العقل الذي يسيطر على الحركات الجسدية.

فكر معي !
ماذا يحتاج الطفل ليطور هذا النوع من الذكاء؟........................
ما دور المعلم أثناء ممارسة الطفل لهذا النوع من الذكاء؟.................

الذكاء الاجتماعي (التفاعلي) Interpersonal Intelligence

هو القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها ويضم هذا الحساسية للتعبيرات والصوت والإيماءات ، يفيد هذا الذكاء صاحبه على فهم الآخرين، وتحديد رغباتهم ومشاريعهم وحوافزهم ونواياهم والعمل معهم، كما أن لصاحبه القدرة على العمل بفاعلية مع الآخرين.

إن الإفراد الذين لديهم هذا النوع من الذكاء يجدون ضالتهم في العمل الجماعي، ولهم القدرة

على لعب دور الزعامة والتنظيم والتواصل والوساطة والمفاوضات.

يتفرع هذا النوع من الذكاءات إلى تنظيم المجموعات والحلول التفاوضية وإقامة العلاقات الشخصية والتحليل الاجتماعي واكتشاف مشاعر الآخرين ببصيرة نافذة وباجتماع هذه المكونات تحقق تهذيب العلاقات والجاذبية والنجاح الاجتماعي .

ويظهر هذا النوع من الذكاء لدى المدرسين والأطباء والتجار والمستشارين والسياسيين وزعماء الدين، وفيما يلي بعض الفعاليات التي من الممكن القيام بها لتحقيق هذا النوع من الذكاء وكما يلي:

- فهم مشاعر الآخرين.
- حل المشاكل دون جدال طويل.
- القيادة في المدرسة.
- تبني ادوار ضمن جماعة وفهم توقعاتهم.
- إقناع الآخرين وتعليمهم أشياء، فهم الدوافع والمشاعر الذاتية.

تمارين لتفعيل الذكاء الاجتماعي (التفاعلي)

١- اطلب من شريك يجلس بجانبك استنساخ شكل معقد أو تصميم قمت برسمه باستخدام القواعد التالية:

- يمكنك إعطاء شريكك توجيهات شفوية فقط.
- لا يجوز للشريك النظر في الرسم الخاص بك.
- يجوز للشريك أن يسألك أي سؤال.
- لا يحق لك أن تنظر إلى ما قام شريكك برسمه.

٢- حاول استخدام وسائل مختلفة للتعبير عن تشجيعك ودعمك للآخرين على سبيل المثال (من خلال تعابير الوجه ووضع الجسد والإيماءات والأصوات والكلمات والعبارات) تمرن على إعطاء وتقديم دعم للآخرين ولمن حولك كل يوم.

٣- مارس الاستماع باهتمام إلى شخص أخر ثم أقطع (الثرثرة) التي عادة ما تحدث واجبر نفسك على البقاء وركز على ما يقوله هذا الشخص...

٣- اسأل أسئلة ملائمة وكون تعليقات احتمالية، عبارات مستمدة من افكار أشخاص آخرين لتتحقق من مدى فهمك للموضوع.

- التطوع لان تكون جزء من أي نوع من أنواع العمل الجماعي وراقب على سبيل المثال: السلوك الايجابي والسلبي للفريق، علما إن السلوك الايجابي يمكن الفريق من العمل بتماسك ويجعل منه فريق ناجح.
- راقب انضباط الناس والاختلاف فيما بينهم في الأفكار والمشاعر وبالاعتماد على الإشارات غير الشفوية مثل الإيماءات ، نبرة الصوت وغير ذلك.

إن الإفراد الذين لديهم هذا النوع من الذكاء يجدون ضالتهم في العمل الجماعي، ولهم القدرة على لعب دور الزعامة والتنظيم والتواصل والوساطة والمفاوضات

فكر معي !
ماذا يحتاج الطفل ليطور هذا النوع من الذكاء؟..................
ما دور المعلم أثناء ممارسة الطفل لهذا النوع من الذكاء؟..................

الذكاء الشخصي/ الذاتي Inra personal Intelligence

هو معرفة الفرد لذاته والقدرة على التصرف توافقيا على أساس تلك المعرفة ويتضمن هذا الذكاء صورة دقيقة عن نواحي قوته وحدوده ، ويتمحور حول تأمل الشخص لذاته، وفهمه لها، وحب العمل بمفرده، والقدرة على فهمه لانفعالاته وأهدافه ونواياه.

إن المتعلمين الذين يتفوقون في هذا الذكاء يتمتعون بالقدرة على تشكيل نموذج صادق عن الذات واستخدام هذه القدرة بفاعلية في الحياة بإحساس قوي بالأنا، ويحبذون العمل منفردين، ولهم إحساسات قوية بقدراتهم الذاتية ومهاراتهم الشخصية، حيث ان المهارات التي تتميز لديهم التأمل الذاتي ومراقبة الذات وإدراك شعور الفرد بنفسه ومعالجة المعلومات بصورة ذاتية والالتزام بالمبادئ والقيم الخلقية والدينية والتحدي والثقة بالنفس والصبر على الشدائد.

إن هذا الذكاء يبرز لدى الفلاسفة والأطباء النفسانيين والزعماء الدينيين والباحثين في الذكاء الإنساني. ويرى جاردنر أن هذا الذكاء تصعب ملاحظته، والوسيلة الوحيدة للتعرف عليه، ربما تكمن في ملاحظة المتعلمين، وتحليل عاداتهم في العمل، وإنتاجهم، ومن المهم كذلك أن نتجنب الحكم بصفة تلقائية على المتعلمين الذين يحبون العمل على انفراد، أو أولئك المنطوين على أنفسهم على أنهم يتمتعون بهذا الذكاء. وفيما يلي بعض الفعاليات التي من الممكن القيام بها لتحقيق هذا النوع من الذكاء وكما يلي:

- ضبط المشاعر، واتخاذ القرار.
- المرونة في الانتقال من نشاط لآخر.
- اكتشاف الأخطاء، فهم الآخرين.
- التركيز على عمل منفرد، ووضوح الفكرة.
- التفكير في المستقبل.
- تسلية الذات.
- التحدي تجاه الأشياء.

تمارين لتفعيل الذكاء الشخصي/ الذاتي

- اعمل رسم بياني للمزاج مظهرا فيه النقاط العليا والدنيا بالإضافة إلى النقاط ما بين الاثنين....ليومك ...لاحظ إ الأحداث الخارجية التي ساهمت في مختلف الحالات المزاجية.
- قيم استراتيجيات التفكير الخاصة بك أو أنماط التفكير في المواقف المختلفة على سبيل المثال،ظهور مشكلة ما أثناء قيامك بوضع فكرة ما من خلال خطة مدروسة أو حدوث أزمة ما ويجب عليك أن تتخذ القرار من بين عدة خيارات لحل هذه الأزمة.
- في خضم نشاط روتيني يجب أن تكون على علم بشكل مكثف بكل ما يحدث الأفكار ،المشاعر،الحركات الجسدية الحالات الروحانية من اجل الوجود.
- احتفظ بسجل يومي يمثل أرشيف للأفكار اليومية التي قمت بها،أفكارك مشاعرك،الرؤى،الأحداث الهامة في يومك وجرب مجموعة متنوعة من وسائل الأعلام الخاصة بك لتسجل هذه الأفكار مثل الكتابة، أو الرسم، أو الغناء، أو النحت التي تقوم بمزاولتها.
- تظاهر بأنك مراقب خارجي تراقب أفكارك،مشاعرك، حالاتك المزاجية ملاحظة الأنماط المختلفة التي تبدو في حالات معينة، كنمط الغضب، أو نمط الهزل ، أو نمط القلق.

فكر معي !
ماذا يحتاج الطفل ليطور هذا النوع من الذكاء؟.....................
ما دور المعلم أثناء ممارسة الطفل لهذا النوع من الذكاء؟...............

الذكاء الطبيعي Naturalist Intelligence

هو القدرة على التعرف على المحيط الطبيعي (حيوان – نبات – ظواهر طبيعية) وتقديره و فهمه للعالم الطبيعي من خلال الاهتمام بأنماط الحياة الأخرى ومدى تفاعلها في البيئة .

إن المتعلمين المتميزين بهذا الصنف من الذكاء تغريهم الكائنات الحية، ويحبون معرفة الشيء الكثير عنها، كما يحبون الوجود في الطبيعة وملاحظة مختلف كائناتها الحية، ويتصف اصحاب هذا النوع من الذكاء بما يلي:

- يتعاملون مع جميع الأشياء الكائنة في البيئة الطبيعية فيدرسونها ويصنفونها إلى صخور ونباتات وفراشات وأشجار وأزهار.
- يمارسون رياضة المشي ، وصيد الأسماك والبحث عن الآثار.
- يلاحظن السمات الأساسية للأشياء بشكل فطري وعلى أساسها يستطيعون التصنيف بشكل عفوي.
- يهتمون بالمظهر والملبس كما يهتمون بانطباعات الآخرين عن شخصياتهم.
- يطرحون أسئلة عديدة عن بيئاتهم.

- يسرون بما يجمعونه من أشياء طبيعية، مثل مجموعة الحشرات.
- يبقون منشغلين بشدة في نشاط ما ولا يريدون أن يتوقفوا
- يرون نظاما وترتيبا بينما يرى الآخرون مجرد فوضى أو عناصر عشوائية.

الذكاء الطبيعي هو الخبرة في إدراك وتصنيف الأنواع الحية من نباتات وحيوانات في بيئة الشخص ويتضمن الحساسية تجاه الظواهر الطبيعية الأخرى كتشكيلات السحب والجبال والقدرة على تمييز الأشياء الحية وغير الحية، وفيما يلي بعض الفعاليات التي من الممكن القيام بها لتحقيق هذا النوع من الذكاء، وكما يلي:

- مشاريع حماية الحياة البرية.
- جمع أشياء من العالم الطبيعي.
- استعمال مكبرات لدراسة الطبيعة.
- تصنيف أشياء / مقطع/ معلومات من الطبيعة.
- النزهات والجولات الميدانية في الطبيعة أو في الحقول الزراعية.
- ملاحظة التغييرات في البيئة.
- عمل تجارب في الطبيعة.
- زيارة متاحف التاريخ الطبيعي.
- الاعتناء بالحيوانات الأليفة.
- عمل تجارب في الطبيعة.

افتراضات نظرية الذكاء المتعدد

- يرى جاردنر إن الناس يملكون أنماطا فريدة من نقاط القوة والضعف في القدرات المختلفة وعليه يصبح من الضروري فهم وتطوير أدوات مناسبة لكل شخص، ويعتمد ذلك على أساسين، هما:

- إن البشر لهم اختلافات في القدرات والاهتمامات وبالتالي نحن لا نتعلم بنفس الطريقة.
- نحن لا نستطيع أن نتعلم كل شيء يمكن تعلمه.

وفيما يلي مقارنة بين نظرية الذكاء التقليدية ونظرية الذكاء المتعدد

ت	وجهة النظر التقليدية للذكاء	نظرية الذكاء المتعدد
١	يمكن قياس الذكاء من خلال اختبارات الأسئلة والإجابات القصيرة	تقييم الذكاءات المتعددة للأفراد من خلال أنماط ونماذج التعلم وأنماط ونماذج حل المشكلات
٢	يولد الإنسان ولديه كمية ذكاء ثابتة	الإنسان لديه كل أنواع الذكاءات ولكن كل إنسان لديه بروفيل أو مجموعة فريدة تعبر عنه

٣	مستوى الذكاء لا يتغير عبر سنوات الحياة	يمكن تحسين وتنمية كل أنواع الذكاءات وهناك بعض الاشخاص يكونوا متميزين في نوع واحد من أنواع الذكاءات عن الآخرين من أقرانه
٤	يقوم المعلمون بشرح وتدريس وتعليم نفس المادة لجميع التلاميذ ولكل منهم	يهتم المعلمون بفردية المتعلم وجوانب القوة والضعف لديه بفرده والتركيز على تنميتها
٥	يتكون الذكاء من قدرات لغوية ومنطقية	هناك أنماط أو نماذج عديدة للذكاء والتي تعكس طرق مختلفة للتفاعل مع العالم
٦	يقوم المعلمون بتدريس موضوع أو مادة دراسية	يهتم المعلمون بتصميم أنشطة أو أنماط أو بناءات للتعلم تدور حول قضية ما أو سؤال ما وربط الموضوعات ببعضها البعض ، ويقوم المعلمون بتطوير الاستراتيجيات التي تسمح للتلاميذ بعرض تجارب أو أنماط ذات قيمة لهم ولمجتمعهم.

الشكل (45) مقارنة بين نظرية الذكاء التقليدية ونظرية الذكاء المتعدد

التطبيقات التربوية لنظرية الذكاء المتعدد

تعتبر هذه النظرية من النظريات التي لها دور كبير من الجانب التربوي، حيث إنها ركزت على أمور أغفلت عنها النظريات الأخرى، فقد تم إغفال الكثير من المواهب ودفنها بسبب الاعتماد على التقييم الفردي واختبارات الذكاء. ولإنشاء إستراتيجية لمساعدة الطلاب في اكتساب المعرفة لدرس معين لابد من استخدام العديد من الوسائل المختلفة، واستخدام قدراتهم الذكائية القوية لتدريب قدراتهم الضعيفة، وعلى سبيل المثال، إن الطفل الذي لا يزال ضعيفا في استيعاب مفاهيم الرياضيات قد يفهمها بشكل أفضل إذا ما تم تجسيد هذه المفاهيم بصورة موسيقية مثلا أو الطلاب الذين يكونون ضعفاء في مجال مهارات فنون اللغة يمكن أن تتم مساعدتهم إذا ما عبروا عن الأشياء من خلال الرسم، ومن فوائد نظرية الذكاء المتعدد في التعليم، ما يأتي:

- مرونة حرية التدريس للطلبة.
- إمكانية التعرف على القدرات العقلية بشكل أوسع كالرسم والموسيقى والتلحين والتقاط الصور الطبيعية أو الفوتوغرافية.
- تقديم انماط جديدة للتعليم تقوم على اشباع احتياجات التلاميذ ورعاية الموهوبين والمبتكرين بحيث يكون الفصل الدراسي عالم حقيقي للتلاميذ خلال اليوم الدراسي وحتى يصبح التلاميذ اكثر كفاءة وفاعلية في العملية التعليمية.
- تزايد ادوار ومشاركة الاباء والمجتمع في العملية التعليمية، وهذا يحدث من خلال الانشطة التي يتعامل من خلالها التلاميذ مع الجماهير ومع افراد المجتمع المحلي خلال العملية التعليمية.

- قدرة التلاميذ على تنمية مهاراتهم وقدراتهم المعرفية وكذلك دوافعهم الشخصية نحو التخصص واحترامهم لذواتهم.

ولتحقيق التعلم الفعال باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة، لابد للمعلم من القيام بما يأتي:

- قم بإنشاء استراتيجيات لمساعدتهم على ترجمة معارفهم إلى أشكال من الذكاء تكون أكثر تقديرا في ثقافتنا، وقم بتنظيم مناسبات خاصة للطلاب ليكتشفوا من خلالها ذكاءاتهم المتعددة، وساعدهم في أداء تمارين يتعلمون بموجبها كيف ينشطون أو يحركون كل نوع من أنواع الذكاء لديهم.
- قم بتعليمهم التطبيقات العملية اللازمة لتعزيز وتحسين نقاط الضعف في قدراتهم الذكائية وامنحهم الفرصة ليستخدموا ذكاءاتهم في الأعمال الصفية اليومية.
- ساعدهم في اكتشاف كيف يستخدموا ذكاءاتهم المتعددة في محيط قاعة الدرس.
- ساعدهم على تحسين مستويات التحصيل ورفع مستوى اهتماماتهم تجاه المحتوى العلمي.
- استخدام الذكاوات كمدخل التدريس بأساليب متعددة، ومنها:فهم قدرات واهتمامات الطلاب.
- استخدام أدوات عادلة في القياس تركز على القدرات.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالذكاء المتعدد

تتضح علاقة الذكاء الانفعالي بالذكاء المتعدد من خلال طرح جاردنر نوعين من الذكاء في نظريته هما الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي حيث تضمن الذكاء الاجتماعي على إدراك أمزجة الآخرين ونواياهم وأهدافهم ومشاعرهم والتمييز بينها إضافة إلى الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات ومن ثم القدرة على الاستجابة لهذه الإيماءات بطريقة إجرائية من خلال التفاعل والاندماج معهم في حين يشير الذكاء الشخصي إلى فهم الفرد لذاته من خلال استبطان أفكاره وانفعالاته، وقدرته على تصور ذاته من حيث نواحي القوة والضعف والوعي بأمزجته الداخلية ومقاصده ودوافعه وفهمه وتقديره لذاته، ومن ثم توظيف هذه القدرة في توجيه نمط حياته من خلال التخطيط لها. وهذان المفهومان قد تم التعبير عنهما من خلال المكونين الأساسيين للنظرية والمتمثلين في (الكفاية الذاتية والاجتماعية).

الفصل الثالث عشر

الذكاء الانفعالي وعلاقته بقلق المستقبل

محتويات الفصل:

الذكاء الانفعالي وعلاقته بقلق المستقبل

المدخل إلى مفهوم قلق المستقبل

إن القلق حالة نفسية قديمة قدم الإنسان، عرفت في الماضي بحالات الهم والحزن التي تؤدي إلى التوتر، وان أول من شعر بالقلق سيدنا ادم (ع)، عندما عصى ربه واكل من الشجرة التي نهاه عن الأكل منها وطرده من الجنة وحيدا عاجزا خائفا، يكد ويتعب من اجل رزقه ويصارع الشر في نفسه، وفي الطبيعة أحيانا ينتصر عليها فيزداد رزقه في الأرض ويشعر بالطمأنينة وأحيانا أخرى ينتصر الشر عليه فيسيطر الجشع والأنانية، أو تتمرد الطبيعة عليه فيقل رزقه ويشعر بالقلق.

أما قصة ابني سيدنا ادم (ع) وكيف قدما قربانا لله عز وجل فتقبل من هابيل ولم يتقبل من قابيل مما دفع قابيل إلى قتل أخيه، ولم يعرف قابيل ماذا يفعل بجثة أخيه فانتباه القلق، إلى إن أرسل الله سبحانه وتعالى غرابين فاقتتلا فقتل احدهما الآخر، ثم حفر حفرة في الأرض ودفن الغراب المقتول، وهكذا تعلم قابيل كيف يدفن الموتى وزال القلق الذي ينتابه، وقد عد علماء النفس إن هذه الحادثة كانت دليل واضح على الشعور بالقلق في التاريخ.

وتؤيد الدراسات عن الحضارات القديمة إن القلق كان عاملا قويا في تطور الإنسانية ودافعا محركا للجنس البشري في كل حقبة زمنية مما دفع الإنسان إلى بناء الملاجئ والاحتراز والرغبة في الحياة وظهور القوانين والمعتقدات وبناء الحضارات، فالتاريخ يحدثنا عن تعرض الإنسان في العصور القديمة لمحن ومصائب كثيرة بسبب الحروب وكوارث الطبيعة، جعلته يخاف ويقلق، ويتوقع الشر والمصائب، وان أول إشارة صريحة سجلها التاريخ عن موضوع القلق، وجدت عند قدماء المصريين منذ حوالي ستة آلاف سنة، فقد كتب احد الكهنة على جدران معبده تعريفا للخوف يشبه إلى حد كبير تعريفنا للقلق في الوقت الحاضر.

وقد أدرك الرسول (ص) الآثار السيئة للهم فاستعاذ بالله منه وسأله الحماية والوقاية (اللهم إني أعوذ بك من الهم والحزن).

إن كلمة القلق جاءت من الكلمة اللاتينيةAnxieties والتي تعني اضطرابا في العقل وهو حالة نفسية عرفت في الماضي بحالات الخوف والهم .

يعد القلق من العوامل الرئيسة المؤثرة في الشخصية الإنسانية، وموضوع القلق كان ولا يزال من أهم الموضوعات التي تفرض نفسها دائما على اجتهادات الباحثين في العلوم النفسية لما له من أهمية وعمق وارتباط بأغلب المشكلات النفسية.

وقد ذُكر القلق لدى العديد من الفلاسفة ومنهم الغزالي بقوله انه تألم القلب واحتراقه بسبب توقع مكروه في المستقبل، وبين إن هناك نوعين منه الأول، يشمل الخوف من الله مقرونا بالرجاء فيه والثاني خوف زائد مذموم يخرج الإنسان إلى اليأس والقنوط، ويمنعه من العمل وقد يسبب له

الضعف والمرض وزوال العقل.

أما علي بن حزم فقد ألف كتابا عن القلق، أشار فيه إلى إن الهم خبرة نفسية مؤلمة، وقال إن اشد الأشياء على الناس هو الخوف والهم والفقر والمرض، وأهمها إيلاما للنفس الهم لفقد الحب وتوقع المكروه.

أما ابن سينا فقد أشار إلى ضرورة معالجة الأمراض النفسية ومنها القلق والتوتر والكآبة، وأما الرازي فقد تحدث في كتابه القانون عن القلق والأساليب المباشرة وغير المباشرة في علاجه .

أما في عصر النهضة فقد تحدث الفلاسفة عن القلق والحرية باعتبارهما من مظاهر هذا العصر، فقد تحرر الإنسان من عبودية العصور الوسطى ومن سلطان الكنيسة ، وسيطرة رجال الدين، وشعر بحريته في اتخاذ قراره وإمكانياته الشخصية، ومسؤولياته عن أفعاله، مما جعله يفقد الروابط الأولية التي كانت تربطه بالجماعة ، وضعف شعوره بالانتماء والطمأنينة وزاد شعوره بالعزلة والانفراد والعجز فشعر بالقلق.

أما في العصر الحديث فبدأت الكتابات الحديثة عن القلق على يد الفيلسوف الدنماركي سورن كيركجاردSoren Kieregard الذي نشر أول مقالة عن القلق في عام ١٨٤٤ بعنوان مفهوم القلق، وميز فيه بين الخوف والقلق، وجعل الخوف من شيء ما موضوعي والقلق من شيء غير موضوعي، أي انه انفعال فطري مغروس في الإنسان منذ أن استخدم ادم حريته وعصى ربه.

وفي بداية القرن الحالي بدأت الدراسة العلمية لمفهوم القلق التي ظهرت في كتابات فرويد Freud ، الذي يُعدّ من أوائل الذين تناولوا القلق، واعتبر القلق هو نتاج الصراع بين عناصر الشخصية الثلاث ألهو، والانا، والانا الأعلى" ويرى فرويد إن القلق هو شعور غامض غير سار بالخوف والتحفز والتوتر مصحوب ببعض الأعراض الجسمية، وأن القلق يظهر في الأصل كرد فعل لحالة خطر، واعتبر ردّ الفعل تجاه صدمة الميلاد هو القلق الأول الذي يتعرض له الطفل عندما يستقل جسدياً عن أمه، وتتكرر الحالة بصور أخرى عند غياب الأم ومن الخوف والقلق من عدم إشباع الحاجات، وبذلك يعد فرويدFreud صاحب الفضل في توجيه علماء النفس إلى الدور الهام الذي يلعبه القلق في حياة الإنسان بوصفه المحرك الأساس لجميع الاضطرابات النفسية، ومن أقواله" لعلني لا احتاج شخصيا أن أعرفكم بموضوع القلق، فكل منا دون استثناء قد عانى واختبر هذا الإحساس أو على الأحرى هذه الحالة الوجدانية مرة أو أكثر في حياته".

ثم كان لأبحاث بافلوف (Pavlov,1927) فضل في توجيه علماء النفس إلى إجراء دراسات عن الخوف والإحباط والصراع عند الحيوانات أولا ثم عند الإنسان، وارتفع عدد الدراسات النفسية الخاصة بالقلق بزيادة الضغوط البيئية التي يتعرض لها الإنسان في هذا العصر، حتى سمي هذا العصر بعصر القلق، كما أطلق على القرن السابع عشر بعصر التنوير والقرن الثامن عشر بعصر العقل والقرن التاسع عشر بعصر التقدم.

أما ماسلو فحدد سلم الحاجات الإنسانية Hierarchy of the needs حسب أهميتها التي تنتهي بحاجة تحقيق الذات Self-actualization. فعدم إشباع تلك الحاجات في المستويات الأربعة الأولى سيؤدي حسب رأي ماسلو، إلى حدوث القلق الذي يدفع بالفرد إلى محاولة إشباعها بغية استعادة التوازن.

فيرى باندورا Bandura رائد نظرية التعلّم الاجتماعي أن القلق هو حالة مترقبة من الخوف من احتمال وقوع حوادث مؤذية، ويعزو ظهور القلق إلى حدوث متغيرات غير مرغوبة مع وجود استعداد نفسي لظهوره لدى الفرد نتيجة المفهوم السلبي للفرد لقدراته، لذا فأن القلق ورغم كونه يعبر عن استجابات لمثيرات خارجية، لكنه يرتبط بالسمات الشخصية (العقلية والوجدانية).

أما هورني Horney فترى في القلق استجابة انفعالية لخطر يكون موجها إلى المكونات الأساسية للشخصية، وتشير إلى وجود ثلاثة عناصر أساسية للقلق وهي: الشعور بالعجز، والشعور بالعداوة، والشعور بالعزلة، وتعتقد هورني بوجود عدة مصادر رئيسية للقلق تكمن في أشكال المعاملة داخل محيط الأسرة من حيث الروابط العاطفية، ومن أهمها حرمان الطفل من العاطفة والحب والحنان، ونبذه من قبل الأسرة، وتركه في اللامبالاة دون تحقيق حاجاته، والخلافات العائلية وتدني فرص تحقيق العدالة في التعامل، والقسوة وقلة التقدير والاحترام وهضم الحقوق الفردية وأساليب العقاب، كما إن الأمراض الاجتماعية كالكذب والنفاق والغش والتحايل والخداع والحسد والأنانية والعدوان والعنف كلها تعتبر من مصادر القلق الرئيسة.

ويرى الدباغ إن القلق قد يساور كل إنسان يقدم على عمل مهم أو يجري تجربة جديدة أو بحث جديد أو اختراع لذلك القلق محركا لطاقات حضارية هائلة، وأحيانا يسمى بالقلق الدافع أو القلق الايجابي، ويمكن أن يكون قلقا غير صحي فيؤدي إلى اضطراب في سلوك الفرد وهذا يستمر في حالة وجود خطر حقيقي وفي حالة زوال الخطر أيضا

أما ادلرAdler فيرى إن القلق ينشا بسبب انعدام الأمن النفسي الذي يحدثه نتيجة لشعور الفرد بالنقص أيا كان نوعه جسميا أو معنويا، ويؤكد بأنه يمكن للفرد التغلب على القلق بتحقيق الانتماء إلى المجتمع.

وقد أوضح نايزوندر (Neighswonder) انه منذ عام ١٩٥٠ وحتى أوائل السبعينيات تم انجاز أكثر من (١٥٠٠) دراسة عن القلق، واستخدمت فيها على ما يزيد عن (١٢٠) طريقة مختلفة لتحديده وقياسه.

أما ثورن Thorn فيرى إن قلق الفرد يكمن في خوفه من المستقبل وما قد يحمله من إحداث تهدد حياته، فالقلق ينشا مما يتوقعه الفرد من أحداث المستقبل أي انه ليس ناشئا عن خبرات الماضي، فالإنسان هو الكائن الوحيد الذي يدرك تماما إن نهايته حتمية وان الموت قد يحدث له في أي لحظة، وان توقع حدوث الموت فجأة يعد التنبيه الأساسي للقلق عند الإنسان.

أما فالينس Valence فيرى إن أهم ما في القلق هو شعور الفرد بهذا الانفعال وان لم تصاحبه أعراض خارجية.

أما تايلورTayler فيرى إن القلق هو عبارة عن أعراض ظاهرية لحالات داخلية.

أما شيهانSheehan فيرى إن القلق ناتج عن إفراط نهايات الأعصاب في الجهاز العصبي المركزي في نشاطها الكهربائي حين تعمل بسرعة بالغة وإسراف في إنتاج التنبيهات العصبية.

أما أصحاب الاتجاه السلوكي ، فيرون إن القلق عبارة عن استجابة خوف مكتسبة تتم استثارتها بواسطة مثيرات تستطيع أن تثير الخوف والقلق لدى الفرد وان كان بعض تلك المثيرات لا تخيف أصلا، ولكن حدوث مثل تلك المثيرات في مواقف معينة ومثيرة للقلق تدعم عليها الصفة المثيرة للقلق ومن ثم تعمم الاستجابة على المثيرات.

إن الشباب يعيشون في قلق على حياتهم ومستقبلهم، فنظرتهم متشائمة للمستقبل وشعورهم بالإحباط نتيجة عدم القدرة على تحقيق أهدافهم أو نتيجة الفشل في تحقيق الأهداف، وكذلك الاحباط الذي يزداد في شدته في مرحلة الشباب نتيجة التطلعات الزائدة والآمال العريضة والطموحات التي يتميز بها الشباب كل ذلك لابد أن يؤدي إلى التمزق النفسي والإحباط والقلق المتعلق بالمستقبل.

يعد قلق المستقبل احد أنواع القلق التي تشكل خطورة في حياة الفرد ، التي تمثل خوف من المجهول ينجم عن خبرات ماضية وحاضرة أيضا يعيشها الفرد تجعله يشعر بعدم الأمان والاستقرار وتوقع الخطر وتسبب لديه شيء من التشاؤم واليأس الذي يؤدي به في نهاية الأمر إلى اضطراب نفسي خطير.

ان قلق الفرد من المستقبل، يحجب الرؤيا الواضحة عن امكاناته ويشل قدراته وبالتالي يعيق وضع اهداف واقعية تتفق مع طموحاته في تحقيق الاهداف المستقبلية التي ينشدها أوالتي تحقق له السعادة والرضا.

أما رابابورت Rappaport فيشير إلى إن أكثر ما يثير القلق لدى المراهقين والشباب هو المستقبل، فالمستقبل يتضمن النجاح في العمل وتحقيق الذات والإمكانيات الكامنة والنجاح في العلاقات مع الآخرين وتكوين الأسرة، بل إن الشاب عندما يشعر بعدم وضوح أو عدم تحديد المستقبل فانه يشعر إحباطا على ذاته وعلى مستقبله ووجوده، لذا يشعر ا بالإحباط والقلق على ذاته ومستقبله ووجوده.

يؤكد بعض الباحثين على إن التفكير الناشئ عن قلق المستقبل يعد من العوامل التي تتشكل من دوافع قوية للتوتر والتعب العصبي الذي يسبب للفرد اضطرابات نفسية وحالة من انعدام الأمن النفسي.

أما فروم (Froom,1941) فيرى إن للمجتمع دورا كبيرا في تكوين القلق لدى الأبناء عندما

ينجم عن رد فعل الطفل إزاء ضغط السلطة الوالدية فيواجه والديه الذين يمثلان الحجر الأساس في البناء الاجتماعي للمجتمع.

أما دراسة (حسانين ٢٠٠٠) فتوصلت الى وجود علاقة ارتباطية بين قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى الشباب ، وان الشاب الطموح يتميز بالاتزان الانفعالي والتوافق السوي لذلك فهو اكثر استبصارا بذاته وقادرا على مواجهة المواقف التي تواجهه في تحقيق اهدافه لذلك فهو اكثر ثقة في المستقبل.

ويرى زاليسكي (Zaleski, 1996) أن كل أنواع القلق تقريباً يتضمن عنصر المستقبل، لكن المستقبل هذا يكون محدداً جداً ربما لدقائق، أو ساعات أو أيام على الأكثر. أما مفهوم قلق المستقبل فيرى بأنه يشير إلى المستقبل المتمثل بمسافة زمنية اكبر، وبأنه يمكن تصور قلق المستقبل كحالة من التخوف والغموض، والهلع والاكتراث لتغييرات غير مؤاتية في المستقبل الشخصي البعيد أو يشير إلى توقع حدوث أمر سيء، كأن تقلق الفتاة بشأن نجاحها في إن تكون أماً جيدة في المستقبل.

يعتبر المستقبل مكون رئيسي وأساسي لسلوك الإنسان، فالقدرة على بناء أهداف شخصية بعيدة المدى والعمل على تحقيقها هي صبغة هامة للكائنات، كما إن عدم القدرة من الناحية النفسية لبعض الناس على انجاز الخطط المستقبلية بعيدة المدى يرتبط بالافتقار إلى منظور زمني للمستقبل، فالمستقبل مصدر مهم من مصادر القلق باعتباره مساحة لتحقيق الطموح والرغبات وتحقيق الذات والإمكانيات الكامنة.

استنادا إلى ما تقدم فإن قلق المستقبل أصبح ظاهرة واضحة في مجتمع مليء بالتغييرات ومشحون بعوامل مجهولة المصير، وترتبط هذه الظاهرة بمجموعة من المتغيرات كرؤية الواقع بطريقة سلبية انطلاقا من المشكلات الحاضرة.

مفهوم القلق

يعد القلق احد أهم الظواهر النفسية التي تؤثر على حياة الأفراد، وقد يكون هذا التأثير ايجابيا يدفعهم إلى مزيد من الجهد أو سلبيا يعيق الأداء، حيث يعد القلق بمثابة إنذار أو إشارة تعبئة كل القوى الجسمية والنفسية لمحاولة الدفاع عن الذات والحفاظ عليها، كما قد يؤدي إلى فقدان التوازن النفسي، وهناك عدة تعريفات للقلق منها:

أ- **القلق لغة**

- جاء في المعجم الوسيط- قلق الشيء قلقا، أي لم يستقر في مكان واحد، اضطرب وانزعج فهو قلق.
- جاء في لسان العرب لابن منظور- معنى القلق هو الانزعاج، فيقال قلق الشيء قلقا، فهو قلق و مقلاق، واقلق الشيء من مكانه، وقلقه: أي حركه، والقلق أيضا أن لا يستقر في مكان واحد.

ب- **القلق اصطلاحا**، وعرفه كل من:

- يونك Young ١٩١٦

انه رد فعل يقوم به الفرد حينما تغزو عقله قوى وخيالات غير معقولة صادرة عن اللاشعور الجمعي، فهو خوف من سيطرة محتويات اللاشعور الجمعي غير المعقولة التي ما زالت باقية من حياة الانسان البدائية.

- فرويد Freud ١٩٥٧

هو رد الفعل لحالة خطر.

- هورني Hornney ١٩٧٣

هو استجابة انفعالية لخطر يكون موجها الى المكونات الاساسية للشخصية.

- هورني Hornby 1989

هو احساس مزعج في العقل ينشا من الخوف وعدم التاكد من المستقبل.

- خليفة ١٩٩٠

هو خلل او اضطراب نفسي المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة مع تشويه وتحريف ادراكي معرفي للواقع وللذات من خلال استحضار للذكريات والخبرات.

- فرج ١٩٩٠

هو شعور عام بالفزع والخوف من شر مرتقب وكارثة توشك ان تحدث والقلق استجابة لتهديد غير محدد وكثيرا ما يصدر عن الصراعات اللاشعورية ومشاعر عدم الامن والنزعات الغريزية الممنوعة المنبثقة من داخل النفس وفي الحالتين يعبيء الجسم امكانياته لمواجهة التهديد فتتوتر العضلات ويتسارع النفس ونبضات القلب.

- وبستر Webster ١٩٩١

هو احساس غير عادي وقاهر من الخوف والخشية، وهو دائما يصف بعلامات فسيولوجية مثل التعرق والتوتر وازدياد ضربات القلب، وذلك بسبب الشك بشان حقيقة التهديد وبسبب شك الانسان بنفسه حول قدرته على التعامل مع التهديد بنجاح.

- زهران ١٩٩٧

هو حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي او رمزي قد يحدث، يصحبها خوف غامض واعراض نفسية وعضوية.

- الموسوعة الامريكية American Encyclopedia ١٩٩٨

هو حالة انفعالية يشعر خلالها الفرد بالارتباك والتردد والاضطراب او الخوف الشديد، ويستخدم مصطلح القلق لوصف حالة انفعالية غير سارة تتميز بمشاعر ذاتية من التوتر والخشية والهم وتحدث عندما يدرك الشخص منبها او موقفا يمكن ان يحدث الاذى او الخطر او التهديد بالنسبة له.

مفهوم قلق المستقبل Future Anxiety

إن احد مصادر القلق هو توقع تهديد ما، سواء كان هذا التهديد محددا أو غامضا، ومن البديهي إن التوقع يرتبط بالأحداث المستقبلية، ولا ينشأ القلق من ماضي الفرد وإنما من المستقبل وما يحمله من أحداث تهدّد وجود الإنسان وإنسانيته، فالقلق ينجم من الخوف بشأن أمور يتوقع الفرد حدوثها في المستقبل، أي إن المستقبل هو العامل الذي يستثير القلق ولقلق المستقبل تعاريف متعددة نذكر منها:

- **ثاموس Thamos**

هو تكامل بين قلق الماضي والحاضر والمستقبل، وان قلق المستقبل هو الخوف من شر مرتقب في المستقبل.

- **هاملتون**

ما هو الا ناتج عن التفكير المستمر في المستقبل وما سيحدث فيه.

- **كولد Could ١٩٦٥**

هو رد فعل لخطر مرتقب يندرج من الارتباك والاضطراب حتى يصل إلى الرعب التام، وهو مسبوق بشكل حقيقي أو رمزي بظرف من التهديد الذي يدركه الفرد سريعا ويستجيب له بشدة.

- **كاجان Kagan ١٩٧٢**

هو شعور غامض غير سار يكون شيئا غير مرغوب فيه على وشك الحدوث انه غير معني بما يجري الآن بل في المستقبل.

- **كود Good 1973**

هو خوف من شر مرتقب، توتر أو معاناة، يتصف بالخوف والفزع وعدم التأكيد وغالبا ما يكون المصدر غير معروف وغير مميز من قبل الفرد.

- **هلكرد وآخرين Hiligard ,et.al ١٩٧٥**

هو عاطفة غير سارة تتميز بالإجهاد والخوف من شيء مرتقب، وهي مشاعر نمر بها جميعا في بعض الأوقات وبدرجات مختلفة.

- **عبد الباقي ١٩٩٣**

هو خوف او مزيج من الرعب والامل بالنسبة الى المستقبل والاكتئاب والافكار الوسواسية وقلق الموت والياس بصورة غير معقولة.

- **زاليسكي Zaleski ١٩٩٦**

هو حالة من التوجس والخوف وعدم الاطمئنان والخوف من التغييرات غير المرغوبة المتوقع حدوثها في المستقبل، وفي الحالة القصوى لقلق المستقبل فانه قد يكون هناك تهديد بان شيئا ما غير حقيقي سوف يحدث للشخص.

- **معوض ١٩٩٦**

هو التشاؤم من المستقبل، والخوف من المشكلات الاجتماعية المستقبلية، والخوف من تدني القيم وعدم الثقة في المستقبل وقلق الموت والخوف من العجز في المستقبل والياس في المستقبل.

- **جاسم ١٩٩٦**

هو حالة انفعالية غير سارة تحصل عند الفرد نتيجة لتوقعه أحداث مؤلمة في مستقبل حياته، وتستقطب اهتمامه لمواجهتها.

- **القاسم ٢٠٠٠**

هو حالة من الشعور بعدم الارتياح والاضطراب المتعلقة بحوادث المستقبل وانشغال الفكر وترقب الشر.

- **العكيلي ٢٠٠٠**

هو قلق واقعي، يستثيره توجس الفرد من المستقبل او توقع احداثا تهدد كيانه او قيمه.

- **المهدي ٢٠٠١**

هو حالة من التحسس الذي يدركها المرء على شكل شعور من الخوف والتوجس مما تخفيه الأيام المقبلة.

- **عشيري ٢٠٠٤**

هو خبرة انفعالية غير سارة ، يمتلك الفرد خلالها الخوف على نحو ما يحمله الغد بعدا من الصعوبات، والتنبؤ السلبي للاحداث المتوقعة، والشعور بالتوتر والضعف عند الاستغراق في التفكير فيها، وضعف القدرة على تحقيق الامال والطموحات والاحساس وفقدان القدرة على التركيز والصداع والاحساس بان الحياة غير جديرة بالاهتمام مع الشعور بفقدان الامن او الطمانينة نحو المستقبل.

- **شقير ٢٠٠٥**

هو خلل او اضطراب نفسي المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة، مع تشويه وتحريف ادراكي معرفي للواقع وللذات من خلال استحضار الذكريات والخبرات الماضية غير سارة مع تضخيم للسلبيات ودحض للايجابيات الخاصة بالذات والواقع، تجعل صاحبها في حالة من التوتر وعدم الامن، مما يدفعه لتدمير الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث، وتؤدي به الى حالة من التشاؤم من المستقبل، وقلق التفكير بالمستقبل، والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المستقبلية المتوقعة والافكار الوسواسية وقلق الموت واليأس.

- **سعود ٢٠٠٥**

انه جزء من القلق العام المعمم على المستقبل، يمتلك جذوره في الواقع الراهن ويتمثل في مجموعة من البنى كالتشاؤم او ادراك العجز في تحقيق الاهداف الهامة وفقدان السيطرة على الحاضر

وعدم التاكد من المستقبل ولا يتضح الا ضمن اطار فهمنا للقلق العام.

- ابراهيم ٢٠٠٦

هو القلق الناتج عن التفكير اللاعقلاني في المستقبل والخوف من الاحداث السيئة المتوقع حدوثها في المستقبل.

استنادا الى ما تقدم فقلق المستقبل هو نوع من انواع القلق العام ، يتميز بالشدة وعدم الواقعية ويؤدي الى تشاؤم الفرد، لان المشكلات النفسية لا تنجم عن الإحداث والظروف بحد ذاتها وإنما من تفسيره وتقييمه لتلك الأحداث والظروف.

الفرق بين الخوف والقلق

الخوف هو استجابة طبيعية لخطر فعلي ممكن، أما القلق فهو حالة انفعالية تتم عن صراع وتهديد داخلي أو مثير غامض لسبب مجهول أو المبالغة فيما يرمز لمثير مخيف، والشكل التالي يوضح الفرق بين الخوف والقلق.

المتغير	الخوف	القلق
النشوء أو السبب	ينشا كرد فعل لوضع مخيف وقائم بالفعل	قد ينشا كرد فعل لوضع محتمل غير قائم ولكنه متوقع
الانتباه إلى المصدر	معروف المصدر	لا يكون الفرد منتبها للمصدر
الإحساس	على مستوى شعوري	على مستوى لا شعوري
نوع التهديد	خارجي	داخلي
المدة- أو الأثر	يزول بزوال المؤثر	يبقى غالبا رغم زوال المثير الأصلي طالما لم يتم تناوله بالدراسة والتحليل وإيجاد الحل المناسب
الأثار والصراعات المصاحبة	لا يوجد صراعات مصاحبة (بل انفعالات وتغيرات جسمية ونفسية وقتية تنتهي بزوال المؤثر عادة)	يوجد صراعات مصاحبة وتؤثر على جسم الإنسان وتكيفه وصحته، حسب درجة القلق ومساعي العلاج بعد إرادة الله تعالى

الشكل(46) الفرق بين الخوف والقلق.

تصنيف القلق

يعد القلق من الانفعالات الإنسانية الأساسية وجزء طبيعي في آليات السلوك الإنساني وهو يمثل احد أهم الاضطرابات المؤثرة على صحة الفرد ومستقبله، إضافة إلى تأثيره السلبي على مجالات الحياة المختلفة، ويصنف فرويد (Freud) القلق إلى:

١. **القلق الخلقي Moral Anxiety** هو القلق الذي يشير إلى الخبرة الانفعالية التي تنشا

عن شعور الفرد بالذنب أو الخجل نظرا لقيام هذا الشخص بارتكاب فعل يتعارض مع الأخلاق، ويأتي نتيجة حكم "الأنا الأعلى" عندما يخشى الفرد من تأنيب الضمير عند القيام بأي فعل ينافي القيم أو الأعراف الدينية أو الاجتماعية أو الأسرية، ومن شأنه خلق الصراع داخل النفس وليس صراعا بين الشخص والعالم الخارجي "البيئة الخارجية" وبذلك يهدد توازن الفرد النفسي.

٢. **القلق العصابي Neurotic Anxiety** هو خوف غامض يكمن داخل الشخص ولا يستطيع الفرد أن يجد مصدرا صريحا وواضحا له وينشأ من صراعات لاشعورية داخل الفرد بين دوافع الهو (الجنسية والعدوانية غالباً) وبين القيود المفروضة من قبل الأنا والأنا الأعلى ، ويقسم فرويد القلق العصابي إلى ثلاثة أنواع: القلق الهائم الطليق، وقلق المخاوف المرضية، وقلق الهستيريا.

٣. **القلق الواقعي Realistic Anxiety** هو القلق الناشئ عن الخبرة الانفعالية المؤلمة التي تنشا عن ادارك الشخص لخطر خارجي كان يتوقعه، وهو قلق مصدره واضح ويزول عادة بزوال المؤثر وهو رد فعل طبيعي لهذا الموقف الضاغط ويكون الفرد واعيا بالظروف التي أدت إليه وهو لا يهدد الشخصية، وإنما يعمل على تحفيز الفرد لحل الموقف المشكل.

أما سيلبرجر (Spielerger,1969) ، فيرى إن سلوك الفرد في المواقف التي لها علاقة بمستقبله يتأثر لحد كبير بمستوى القلق الذي يتميز به الفرد، وهناك على الأقل ثلاثة مستويات للقلق، هي:

أ- **المستوى المنخفض للقلق Low Level Anxiety**

هو المستوى الذي يحدث فيه التنبيه العام للفرد، مع ارتفاع درجة الحساسية نحو الأحداث الخارجية، كما تزداد درجة استعداده وتأهبه لمجابهة المصادر نحو الأحداث الخارجية، ويشار إلى هذا المستوى من القلق، بأنه علاقة إنذار لخطروشيك الوقوع.

ب- **المستوى المتوسط للقلق Middle Level Anxiety**

هو المستوى الذي يصبح فيه الفرد اقل قدرة على السيطرة حيث يفقد السلوك مرونته ويستولي الجمود بوجه عام على استجابات الفرد في المواقف المختلفة ويحتاج الفرد إلى المزيد من بذل الجهد للمحافظة على السلوك المناسب والملائم في مواقف الحياة المتعددة.

ت- **المستوى العالي للقلق Intensive Level Anxiety** يؤثر هذا المستوى على التنظيم السلوكي للفرد بصورة سلبية، أو يقوم بأساليب سلوكية غير ملائمة للمواقف المختلفة ولا يستطيع الفرد التمييز بين المثيرات والمنبهات الضارة وغير الضارة ويرتبط ذلك بعدم القدرة على التركيز والانتباه وسرعة التهيج والسلوك العشوائي.

أما التصنيف الأمريكي الرابع وحسب التصنيف الدولي للأمراض فقد صنف أشكال القلق إلى:

- اضطرابات الهلع.
- الخوف الاجتماعي.
- الخوف من الأماكن المكشوفة .

- القلق المعمم.

أما كاتل وشاير(Cattel&Scheier) فقد ميزا بين نوعين من مفاهيم القلق هما:

- **قلق الحالة** – هو حالة انفعالية مؤقتة لدى الفرد تتذبذب من وقت لآخر تبعا لمشاعر التوتر والخطر المدرك شعوريا وتزيد من نشاط الجهاز العصبي الذاتي.

- **قلق السمة** – يشير إلى الاختلافات الفردية والثابتة في قابلية الإصابة بالقلق.

وعد سيلبرجر (Spielerger,1970) هذين النوعين من القلق أكثر شيوعا ويعرف قلق الحالة بأنه عبارة عن حالة انفعالية يشعر بها الفرد عندما يدرك تهديدا في موقف ما فينشط جهازه العصبي اللاإرادي وتتوتر عضلاته ويستعد لمواجهة هذا التهديد ويزول عادة بزوال مصدره، أما قلق السمة فهو استعداد مكتسب يظل كامنا حتى تنبهه عوامل خارجية أو داخلية، ويتوقف مستوى استثارة القلق على مستوى استعداد الإنسان له.

وهناك تصنيف آخر للقلق، يقسم القلق إلى:

أ- القلق الموضوعي العادي (خارجي المنشأ)

حيث يكون هذا القلق خارجيا وموجودا، ويطلق عليه القلق الواقعي أو الصحيح أو السوي أو الدافع أو الايجابي، وذلك لارتباط هذا النوع من القلق بموضوع حقيقي يحمل الحقيقية، ولذا يكون القلق في هذه الحالة هو رد فعل مبرر لموضوع خارجي بحيث يهيئ الفرد نفسه للتعامل مع هذا الموضوع وتجنب مخاطره.

ب- القلق العصابي أو المرضي(داخلي المنشأ)

هو نوع من القلق لا يدرك المصاب علته وكل ما هناك يشعر بحالة من الخوف الغامض بدون مبرر موضوعي لذلك فهو قلق مرضي، ويسمى أحيانا بالقلق الهائم الطليق، الذي يتمثل في الشعور بعدم الارتياح وترقب المصائب وهذا الشعور مستمر ودائم لدى الفرد.

أما دليل الطب العقلي الأمريكي (American Psychology Association,1994) فيصنف الاضطرابات النفسية ومنها القلق إلى:

- **اضطراب الهلع غير المصحوب برهاب الاماكن المتسعة**
Panic Disorder Without Agoraphobia –
- **اضطراب الهلع المصحوب برهاب الاماكن المتسعة**
Panic Disorder With Agoraphobia
- **رهاب الاماكن**
- **رهاب الاماكن المتسعة بدون تاريخ من الهلع**
Agoraphobia Without History of Phobia
- **الرهاب المحدد مثل الرهاب من بعض الحشرات ،الدم .... Specific phobia**
- **الرهاب الاجتماعي Social phobia**

- **اضطراب الوساوس والافعال القهرية** **Obsessive –Compulsive**
- **اضطراب الضغوط بعد الحوادث** **Postraumatic Stress Disorder**
- **اضطراب الضغوط الحادة** **Acute Stress Disorder**
- **اضطراب القلق المعمم** **Generalized Anxiety Disorder**
- **اضطراب القلق المرتبطة بالوضع الصحي**
Anxiety Due to General Medical Condition
- **الادوية المسببة للقلق (القلق المرتبط بتعاطي الادوية)**
Substance Induced Anxiety Disorder
- **القلق غير المحدد** **Anxiety Disorder Not Otherwise Specified**

يمكن تصنيف القلق تبعا لاسس متعددة منها:

أ- **مدى وعي الفرد به:**
- قلق شعوري يعي الفرد اسبابه .
- قلق لا شعوري لا يفطن الى مبرراته.

ب- **درجة الشدة:**
- قلق بسيط.
- قلق حاد.
- قلق مزمن.

ت- **مستوى اداء الفرد لواجباته ومهامه:**
- قلق ميسر منشط للاداء.
- قلق مثبط ومضعف.

ث- **توافق الفرد وصحته النفسية:**
- قلق عادي واقعي.
- قلق خلقي.
- قلق عصابي.

أعراض القلق

القلق هو حالة انفعالية غير سارة يستثيرها وجود الخطر ويرتبط بمشاعر ذاتية من التوتر والخشية، وللقلق أعراض هي:

١- **الأعراض الجسمية الفسيولوجية**- تتمثل في برودة الأطراف، وتصبب العرق واضطرابات معدية وسرعة ضربات القلب واضطرابات في النوم والصداع وفقدان الشهية.

٢- **الأعراض النفسية**- تتمثل في الخوف الشديد وتوقع الأذى والمصائب وعدم القدرة على التركيز والإحساس الدائم بتوقع الهزيمة والعجز والاكتئاب وعدم الثقة بالنفس والطمأنينة والرغبة في

الهرب عند مواجهة أي موقف من مواقف الحياة.

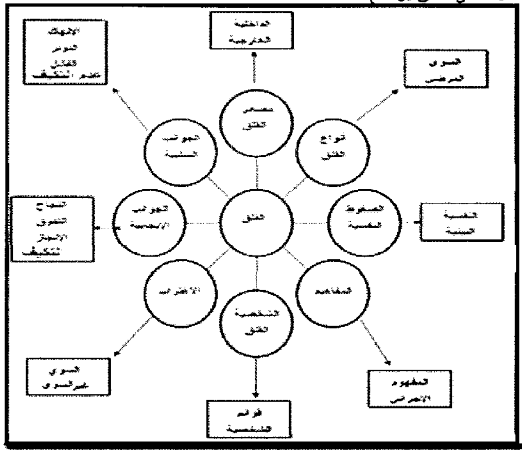
٣- **الأعراض السلوكية**، تتمثل في سرعة اتخاذ قرارات لا تنفذ مع الميل الشديد لنقد الذات ووضع متطلبات صارمة على ما يجب عمله، كما يبدو الشخص القلق في حالة اضطراب في توافقه مع الآخرين، حيث يميل للعزلة والبعد عن التفاعلات الاجتماعية ويبدو عليه عدم القدرة على أحداث تكيف بناء مع الظروف والأشخاص والمواقف الاجتماعية، والشكل التالي يوضح أعراض القلق .

الأعراض الجسمية الفسيولوجية	الأعراض النفسية	الأعراض السلوكية
الم في الصدر	الشعور بالاكتئاب	قلة الاهتمام
توتر	التفكير في الانتحار	الرغبة في جذب الانتباه
طنين في الأذن	الشعور بالذعر	الفوبيا
تقلص لا إرادي في عضلات الوجه	التعجل في التفكير	القهر
عسر الهضم	الخوف من الاختناق	حدة الطبع
عدم انتظام ضربات القلب	تقلب المزاج	السلبية
دوار	عدم الثقة بالنفس	الحزن
نوبات الصداع	جنون العظمة	الوساوس
رعشة	الخوف من الموت	التدخين بشراهة
رؤية مشوشة	أفكار سيئة عن النفس	عدم القدرة على التركيز
الم في الفكين	الاعتقاد في عدم القدرة على التعايش مع الآخرين	الأرق
إرهاق دائم	شعور بعدم الاستقرار	الانطواء
إفراز العرق	شعور بالجنون	الضجر
فقدان الشهية	الرغبة في التقيؤ	القيام بأفعال متهورة
تقلصات العضلات	الشعور بالنقص	الاندفاع
ارتفاع ضغط الدم	الشعور بعدم القدرة على السيطرة على أي شيء	سهولة التأثر سلبيا بالحوادث

الشكل (47) أعراض القلق

الخريطة المعرفية للقلق

إن فهم موضوع القلق لا يمكن أن يتم دون أن نضع تصورا واضحا وشاملا من خلال خريطة معرفية للقلق يمكن رصدها بمصادر القلق وتضم الخارجية والداخلية، وأنواع القلق وتضم السوي وغير السوي، والضغوط النفسية وتضم البيئية والنفسية، والمفاهيم وتضم المفهوم الإجرائي، وقلق الشخصية وتضم قوائم الشخصية، والاغتراب وتضم السوي وغير السوي، والجوانب الايجابية وتضم النجاح والتفوق والانجاز والتكيف، والجوانب السلبية وتضم الإنهاك والتوتر والفشل وعدم التكيف والشكل الآتي يوضح ذلك.



الشكل(48) الخريطة المعرفية للقلق

أسباب قلق المستقبل

قلق المستقبل هو عملية تتعلق بشعور الفرد بنوع من عدم الارتياح وهو يستقرىء المستقبل، فيخاف منه ومن النتائج السلبية المتوقعة عنه، وهناك أسباب متعددة لقلق المستقبل نذكر منها:

١- ضعف القدرة على تحقيق الأهداف والطموحات.
٢- الإحساس بان الحياة غير جديرة بالاهتمام.
٣- عدم القدرة على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها.
٤- الشعور بعدم الأمان والإحساس بالتمزق.

٥- الشعور بعدم الانتماء داخل الأسرة والمجتمع.
٦- التفكك الأسري.
٧- الإدراك الخاطئ للأحداث المحتملة في المستقبل.

السمات السلوكية لذوي قلق المستقبل

يشير زاليسكي (Zaleski,1999) إلى إن الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في مقياس قلق المستقبل يتميزون بأنماط سلوكية ومعرفية هي:

١- لا يخططون للمستقبل حتى لا يصابوا بخيبة أمل.
٢- يتم التعامل مع أمور المستقبل بمرح اقل.
٣- يتم التعامل مع الأمور الصغيرة من اجل تأجيل القيام بالأعمال الهامة.
٤- إنهم يعانون من أعراض واضطرابات جسمية عندما يفكرون بالمستقبل.
٥- على المستوى الاجتماعي ، يستخدمون الآخرين لتامين مستقبلهم.
٦- إنهم لا يعتنون بصحة الجسم.

الآثار السلبية لقلق المستقبل

يعد قلق المستقبل جزءا من القلق العام، ناتج عن التفكير غير العقلاني في المستقبل، وتمتد جذوره من الوضع الحالي، ويتمثل في الشعور بالارتباك والضيق وتوقع السوء وعدم التأكد من المستقبل، ومن أهم الآثار السلبية التي تترتب على قلق المستقبل ما يأتي:

١- التوقع والانتظار السلبي لما قد يحدث.
٢- يفقد الانسان تماسكه المعنوي ويصبح عرضة للانهيار العقلي والبدني.
٣- التقوقع داخل اطار الروتين واختيار اساليب للتعامل مع المواقف التي فيها مواجهة مع الحياة.
٤- تدمير نفسية الفرد فلا يستطيع أن يحقق ذاته أو يبدع وإنما يضطرب وينعكس ذلك في صورة اضطرابات متعددة الإشكال.
٥- الهروب من الماضي والتشاؤم وعدم الثقة في احد.
٦- الالتزام بالنشاطات الوقائية وذلك ليحمي الفرد نفسه أكثر من اهتمامه بالانخراط في مهام حرة مفتوحة غير مضمونة النتائج.
٧- استخدام ميكانزمات الدفاع مثل التبرير والكبت والإسقاط.
٨- استخدام العلاقات الاجتماعية لضمان أمان المستقبل لدى الفرد.
٩- الشك في الكفاءة الشخصية واستخدام أساليب الإجبار والإكراه في التعامل مع الآخرين وذلك لتعويض النقص في هذه الكفاءة.
١٠-الاعتمادية والعجز والأفكار اللاعقلانية.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بقلق المستقبل

إن الذكاء الانفعالي يتعلق بطريقة الأفراد الفعالة في دمج الانفعالات بالتفكير والسلوك بطريقة فعالة، وكذلك في خفض الخبرات الانفعالية السيئة ومنها قلق المستقبل، فقلق المستقبل هو خبرة انفعالية غير سارة، يمتلك الفرد خلالها الخوف على نحو ما يحمله الغد من صعوبات، والتنبؤ السلبي للاحداث المتوقعة، والشعور بالتوتر والضعف عند الاستغراق في التفكير فيها، وضعف القدرة على تحقيق الامال والطموحات والاحساس وفقدان القدرة على التركيز والصداع والاحساس بان الحياة غير جديرة بالاهتمام مع الشعور بفقدان الامن او الطمانينة نحو المستقبل .

وتمثل الأفكار والتداعيات والأوهام والتخيلات مثيرات لقلق المستقبل والتي يصبح الفرد من خلالها في حالة قلق شعوري، ومن ثم فان هذه الخاصية للأفكار باعتبارها مثيرة للانفعالات تعود إلى التوقع المسبق للمثيرات غير المحببة والذي يجعل الفرد في حالة حذر زائد يعتبر مقدمة لقلق المستقبل.

إن الأفراد الذين يتمتعون بالذكاء الانفعالي يتميزون بالاتزان الانفعالي والتوافق السوي لذلك فهم اكثر استبصارا بذواتهم وقادرين على مواجهة المواقف التي تواجههم في تحقيق اهدافهم لذلك فهم يتسمون بالثقة والقدرة على رؤية الجانب الايجابي من الحياة والإحساس بالسلام الداخلي ولديهم المرونة الكافية لان يضعوا الصعاب جانبا ويوجهوا انتباههم لحل الصراعات بدلا من إلقاء كل إحباط أو مسؤولية يواجهونها على عاتق المستقبل، فهم اكثر ثقة في المستقبل.

واتفقت نتائج دراسة وانج (Wang,2002) إلى وجود علاقة ارتباطيه سلبية بين الذكاء الانفعالي وكل من القلق المرتفع والمنخفض والاكتئاب.

وأما دراسة ماثيوز واخرون (Mathews,et.al,2006) فأكدت على القدرة على الفائدة التطبيقية للذكاء الانفعالي في علاج الاكتئاب والقلق والتوتر، كما أكدت النتائج أيضا إلى ان انخفاض الذكاء الانفعالي كان مرتبطا بحالات القلق وتجنب العلاج.

تدريب عملي

> **فكر معي!**
>
> **ماذا يحتاج الفرد ليقلل من قلق المستقبل؟.....................**
>
> **ماذا يحتاج الفرد ليطور قدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي؟.................**
>
> **ما دور المعلم / الأهل أثناء ممارسة الفرد لقدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي؟...............................**
>
> **ما دور المعلم / الأهل لتخفيف قلق المستقبل؟......................**

الفصل الرابع عشر

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفايات المهنية

محتويات الفصل:

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفايات المهنية

نظرة تاريخية

الإنسان هو محور عملية التنمية، فهو أداة التنفيذ والغاية العليا لكل خطة، لذا لابد من العمل على رفع مستوى الموارد البشرية والقوى العاملة وزيادة المشاركة الفعلية في قوة العمل حتى يتحقق للنظام أهدافه.

يُعدُّ التطور الذي ظهر في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي في مجموعة الحركات التربوية والفكرية التي تتعلق بتدريب العاملين وتأهيلهم من أهم الأساليب القائمة على الكفايات، التي حظيت منذ ظهورها باهتمام كبير من لدن المدربين، واكتسبت قوة فاعلة في تيسير وتوجيه وإعداد وتدريب العاملين، و إبراز قدرة العاملين على إتقان الكفايات المرتبطة بعملهم وتطويرها في الاختصاصات كافة.

فالكفايات هي الحصول على أكبر قدر من المخرجات مع أكبر اقتصاد في المدخلات أو الحصول على مقدار معين من المخرجات باستخدام أدنى حد من المدخلات.

وقد ظهرت حركة الكفايات مع التقدم الصناعي الذي صاحب الثورة الصناعية، حيث برزت الحاجة إلى تطوير تقنيات العمل، والتركيز على قياس الأداء الفعلي من واقع العمل، من حيث الدقة والجودة والسرعة في الإنتاج على تلك المعدلات، ومن هنا ظهرت حركة الإعداد والتدريب على أساس الكفايات باعتبارها غايات تسعى إليها لتطوير أداء العاملين.

وتعود جذور الكفايات إلى أواخر القرن التاسع عشر، إذ استخدم مدخل الكفايات في إعداد الممرضين والمهندسين والمحامين والمديرين، كما استخدم في تعليم العلوم الاجتماعية والطبيعية والإنسانية في الجامعة البريطانية، وجامعة الفيرون وجامعة سكانس، واستخدم في إعداد المكتبيين في جامعات عدة.

وهناك من المربين من يشير إلى ان حركة التربية القائمة على الكفايات تعود إلى تعريف المنهج وذلك في بداية القرن العشرين في عام ١٩١٨ من قبل فرانلكين بويت في كتابه المنهج، وفي عام ١٩٢٤ نشر كتاب آخر كيف تعمل منهج ، وفيه وضع (٨٢) هدفا يستعين به واضعو المناهج في عملهم، وتم التأكيد في الفترة نفسها على ضرورة التأكيد على البرامج القائمة على الكفايات من قبل جارترس، وفي عام ١٩٥٢ ظهر اتجاه استخدام الكفايات في إعداد المعلمين، كما أعدت قوائم كفايات المعلمين في جامعة فلوريدا.

وظهرت حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات في أواخر الستينات من القرن

الماضي والتي أشير إليها في موسوعة البحث في علم النفس التربوي وكان يعبر عنها:

- الإعداد المبني على الأداء.
- الإعداد المستند إلى الميدان.
- إعداد القائمة على مبدأ الكفاية.

وظهر اتجاه يدرب العاملين في مجال إدارة الأعمال على بعض الكفايات المحددة التي يحتاجون إليها للقيام بمسؤوليات عملهم بنجاح، وعندما ثبت فعالية هذه البرامج في إدارة الأعمال، شرع بتطبيقها في المجال التربوي بصورة عامة.

وفي الستينات من القرن الماضي، اقتبس هذا الاتجاه في إعداد المعلمين في مؤسسات مهنية غير تربوية في كليات الطب والهندسة والقانون والطيران، إذ كان يتم تدريب الطلاب المهنيين على اكتساب كفايات معينة تتطلبها مهنتهم، وكان لنجاح هذا الأسلوب تطبيقه في الكليات المهنية.

وقد شهد عقد السبعينيات انطلاق كبير لكثير من الدراسات التي حاولت تصميم برامج تربوية معاصرة لإعداد المعلمين وتدريبهم، ومع تعدد البرامج الا ان معظمها اعتمد الكفايات أساسا ومعيارا له، حتى أصبحت سمة مميزة لمعظم برامج إعداد المعلمين وتدريبهم.

واستطاعت حركة الكفايات في إعداد المعلمين في شكلان منها الكامن الذي هو عبارة عن مفهوم يشير إلى إمكانية القيام بالعمل نتيجة الإلمام بالمعارف والمهارات والمفاهيم والاتجاهات التي تؤهل الفرد للقيام بالعمل، والشكل الظاهر هو عبارة عن عملية تشير إلى الأداء الفعلي للعمل، ان تستحوذ على اهتمام كثير من المربين التي عدوها علاجا لكثير من مشكلات التعلم.

ويمكن القول أن هذه الحركة أنشئت نتاجاً لتطوير الفكر التربوي المعاصر، وانعكاساً للحاجات الاجتماعية والاقتصادية التي استجدت مع التقدم العلمي والتقني، والذي كان له الأثر البالغ في دفع الكثير من المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية إلى إحداث تطورات في أهدافها وعملياتها ومحتوياتها.

لقد اتسع الاهتمام بالتربية القائمة على الكفايات حتى أصبحت سمة مميزة لمعظم الدول المتطورة تربوياً ، وأصبحت الممارسة المستمدة من إطارها النظري تشكل حركة متكاملة الأبعاد، هدفها إعداد مربين أكفاء على وفق أحدث نظريات التعليم والتعلم، وتُعدُّ التربية القائمة على الكفايات من أبرز ملامح التربية المعاصرة وأكثرها شيوعاً وشعبية في الأوساط التربوية.

مفهوم الكفاية المهنية Professional Competencies

أ-الكفاية لغةً :

الكفاية عند ابن منظور ٢٠٠٥ – بأنها الكفي وهي مؤنثة كفاه-كفاية وهي تدل على كفاية الشيء، فيقال يكفيه كفاية، أي سد حاجته وجعله في غنى عن غيره، ويقال كفى فلان او كفى به عالما،أي أنه بلغ مبلغ الكفاية في العلم.

الكفاية عند الفراهيدي – هي كفى ، يكفي ، كفاية ، إذ قام الأمر استكفيته أمراً ، وكفاك هذا أي حسبك.

الكفاية عند الرازي 1987هي كفى بمعنى كفاءة ، مؤنثه يكفيه (كفاية) وكفاءة الشيء واكتفى به ، واستكفيت الشيء فكفاءته.

ب-الكفاية اصطلاحاً، وعرفه كل من:

- **كود Good 1959**

هي القدرة على تطبيق المبادئ والتقنيات الضرورية لمادة أو حقل معين في المواقف التربوية والتعليمية.

- **هوستن Houston 1972**

هي القدرة على عمل شيء أو إحداث تغير أو ناتج متوقع.

- **العبيدي ١٩٨٢**

هي القدرة على إنتاج أو تحقيق الهدف المطلوب بأقل كلفة وأقل هدر أو تحقيق أعلى درجة من التوافق بين أهداف التعليم في تطويره مع تطور المجتمع وبين المطالب الملقاة عليه من جانب هذا المجتمع.

- **الغنام ١٩٨٤**

هي القدرة على إنتاج الخدمة التعليمية أو تحقيق الأهداف بأقل جهد ووقت وتكلفة.

- **محمد ١٩٨٥**

هي مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك الفرد وتساعده على أداء عمله بمستوى من التمكن ويمكن قياسها بمعايير خاصة متفق عليها.

- **غنايم ١٩٨٩**

هي الاستغناء عن غيره فهو كاف وإن الكفاءة تقيس الجانب الكمي فقط، في حين تقيس الكفاية الجانب الكمي والكيفي معاً. وفي مجال التعليم يستعمل مصطلح الكفاءة للدلالة على كم المخرجات فقط دون الكيف.

- **الطوبجي و غزاوي ١٩٩١**

هي المهارة في أداء عمل معين أو قدرة (إمكانية) الشخص على أداء هذا العمل وتستلزم أن يمتلك الشخص المعلومات والمهارات والقدرة اللازمة لتحقيق مستوى مقبول من الأداء.

- **العيساوي ١٩٩٧**

هي مجموعة القدرات والاتجاهات التي تتطلبها وظيفة ما ويفترض أن يتمتع بها من يؤدي تلك الوظيفة لإتمام عمله على أكمل وجه .

- **خوالده ١٩٩٩**

هي القدرة على عمل شيء بفاعلية وإتقان.

- **التل ٢٠٠٠**

هي مجموعة القدرات والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها الفرد ويمارسها في المواقف المختلفة لتمكنه من القيام بمهماته بفاعلية وإتقان.

- **كرم ٢٠٠٣**

هي مقدار ما يحرزه الشخص من معرفة وقناعات ومهارات تمكنه من أداء عمل مرتبط بمهمة منوطة به.

- **الجنابي ٢٠٠٧**

هي المهارة في أداء معين أو قدرة (إمكانية) الشخص على أداء هذا العمل وتستلزم أن يمتلك الشخص المعلومات والمهارات والقدرة اللازمة لتحقيق مستوى مقبول من الأداء .

المهنة لغةً :

المهنة في المعجم الوسيط هي العمل ، والعمل يحتاج إلى خبرة ومهارة.

المهنة اصطلاحاً، وعرفه كل من:

- **قمبر ١٩٨٣**

هي أعمال تجمع أشخاصا حول أهداف مشتركة يحاولون أن يسيروا وفق نماذج سلوكية منهجية.

- **بشارة ١٩٨٦**

هي أعمال خدمية تطبق مجموعة من المهارات على مشكلات يقدرها .

- **المصري ١٩٨٦**

هي العمل الذي يقوم به الفرد والجهد الذي يبذله سواء أكان هذا الجهد جسميا أو عقليا أو فكريا بهدف تأمين متطلبات حياة الإنسان.

استنادا إلى ما تقدم فان هناك تناسقا بين المفهوم اللغوي والاصطلاحي لمفهوم الكفاية والمهنة، فالكفاية المهنية هي ان يتم انجاز العمل المهني من خلال ممارسة جيدة يوفرها اكتساب مهارة في الأداء تستند إلى إطار نظري يحدد متطلبات المهنة. فالكفاية يجب ان تكون في صورة هدف عام، ومصاغة سلوكياً، وتعكس المهارة أو المهام التي يكون الفرد قادراً على أدائها، وأن هناك بعدين في معظم تعريفات الكفايات هما:

- **البعد الأول** : يتمثل في المحتوى الذي يجب أن تشتمل عليه الكفايات وتتضمن المعارف والمهارات أو الاتجاهات أو خليط منهما جميعاً .
- **البعد الثاني** : يتمثل في درجة تحديد الوظائف والمهام والمهارات التي تشتمل عليها الكفايات، فقد يكون سلوكياً وقد يكون وصفاً عاماً .

مفهوم الكفاية والمفاهيم القريبة منه

يوجد عدد من المصطلحات التي تتداخل مع مفهوم الكفاية ومنها الكفاءة، فالكفاية يأتي بمعنى سد الحاجة والقيام بالأمر، وأما الكفاءة فتعني الندية والمماثلة والمساواة، وبالتالي من هاتين الكلمتين المتحدتين من فاء وعين الكلمة والمختلفتين في لام الكلمة نتيجة الإبدال والتسهيل في بعض الأحيان، نجد ان الأولى هي كفى تدل على كفاية الشيء يكيفيه كفاية أي سد حاجته وجعله في غيره عن غيره، وأما الثانية هي كفا تدل على الكفء في القدرة والمنزلة والمساواة ، فالكفاية هي مطلب اساسي لبلوغ الكفاءة، فتوفر الكفايات الخاصة بالعمل لدى الفرد تؤدي بلا شك الى كفاءة الفرد في العمل.

أنواع الكفايات

أ- **الكفايات المستعرضة**- تتميز بأنها عامة لا ترتبط بمجال معرفي معين، بل تتجاوز حدود المعارف كما تسهم في دعمها واستثمارها مواقف معينة من الحياة العامة، ومن أمثلة الكفايات المستعرضة، كفايات التواصل (استعمال اللغة في مواقف الحياة المختلفة)، وكفايات منهجية (انجاز المشاريع الشخصية و الاجتماعية وتنظيم الوقت والعمل)، وكفايات مرتبطة بالقدرات الذهنية (التفكير الناقد والقدرة على التحليل والتركيب)، وكفايات شخصية واجتماعية (تأكيد الهوية الشخصية والاجتماعية).

ب- **الكفايات النوعية**- ترتبط هذه الكفايات بمجال مهني محدد ومن مميزاتها إنها اقل شمولية من الأولى ومن أمثلة الكفايات النوعية:التعبير كتابة عن نتائج ملاحظة او تجربة وملاحظة وتحليل مظاهر حياة الكائنات الحية ووظائفها ودورات حياتها واكتساب عادات غذائية سليمة.

مكونات الكفايات

صنف الباحثون والمهتمون بموضوع الكفايات ثلاث مكونات رئيسة تشتق منها الكفايات، وهي :

١-**الكفايات المعرفية** : وتتضمن الكفايات المعرفية الحقائق والعمليات والنظريات والمعلومات لتفسير كيفية أداء المهام التي يتطلبها التعليم وذلك لأن التعليم مهنة تستند إلى مجموعة من المعارف والحقائق النظرية المتعلقة بفلسفة التعليم وأهدافه ونظرياته ويمكن قياسها من خلال الاختبارات ، والشكل التالي يوضح الكفايات المعرفية للمعلم.

الكفايات المعرفية	
	يظهر معرفة متعمقة ومترابطة بمادته
	يقدم أدلة وشواهد على حداثة المادة العلمية
	يبادر إلى إعداد بحوث ودراسات تربوية وتخصصية
	يثري مادته التخصصية والتربوية بالقراءة والاطلاع
	يحرص على استخدام لغة سليمة ومعبرة ومناسبة لمستوى المتعلمين
	يبدي وعيا بخصائص نمو المتعلمين
	ملم بالمصطلحات والممارسات التربوية
	يبدي وعيا متميزا بالأهداف التربوية
	يصوب الأخطاء العلمية في الكتاب المدرسي
	يشارك في المسابقات البحثية
	يهتم بالأبعاد التطبيقية للمقرر

الشكل (49) الكفايات المعرفية

٢-**الكفايات الأدائية** : تشير إلى الكفاية كسلوك، وتعني القدرة على عمل مهمة محددة وقابلة للقياس في ضوء معايير ومقاييس متفق عليها وتتضمن المجال المهاري (النفس-حركي) والمواد المتصلة بالتكوين الفكري والبدني، والشكل التالي يوضح الكفايات الأدائية للمعلم.

الكفايات الأدائية	
	يحرص على التخطيط للدرس بانتظام
	يمتاز التخطيط بشمولية الأهداف وتنوعها
	يثري تخطيطه بأنشطة وخبرات تناسب استعدادات المتعلمين
	يثري خبرات المتعلمين بخبرات معرفية متميزة
	يوظف المادة في مواقف حياتية
	يقدم تهيئة حافزة متميزة ومناسبة للزمن

يعمل على جعل المتعلمين يستمتعون بدراسة المادة
يعرض المادة العلمية مراعيا التسلسل والترابط والتدرج
يراعي مستويات المتعلمين
ينوع في طرائق التدريس
يغير في نبرات صوته
يطرح أمثلة تنمي مهارات التفكير لدى المتعلمين
يستخدم التقنيات التربوية المناسبة لمستوى المتعلمين
يبتكر بعض الوسائط لخدمة المادة التي يدرسها
ينوع في الأنشطة التعليمية مراعيا مستويات المتعلمين

الشكل (50) الكفايات الأدائية

٣-**الكفايات الشخصية** : تشير الكفايات الشخصية إلى أداء الفرد واستعداداته وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني، والشكل التالي يوضح الكفايات الشخصية للمعلم.

الكفايات الشخصية
يتميز بالحكم الموضوعي
يفهم ما يقصده الآخرين في الحديث او الكتابة
يتميز بتعدد المواهب
يعمل على تطبيق آداب اللياقة
يتميز بالبشاشة وسعة الصدر
يقدر المسؤولية
يتفهم ويتقبل التوجيهات
يهتم بمظهره
يتصرف في المواقف الطارئة باتزان وحكمة
يواظب على الدوام في العمل ويلتزم بمواعيده
يمثل قدوة حسنة لزملائه
يتقبل النقد ويستفيد منه
يربط بين الأحداث الدولية الهامة
يفهم القضايا الدولية

	دقيق في تعبيراته الشفهية
	دقيق في الأعمال التحريرية
	يتفهم مشكلات المتعلمين
	يحرص على التكتم والسرية في شؤون المتعلمين الخاصة
	ملتزم بأخلاقيات المهنة

الشكل (51) الكفايات الشخصية

شروط تحديد الكفايات وخصائصها :

هناك عدد من الشروط الواجب مراعاتها عند اشتقاق وتحديد الكفايات المطلوبة أهمها :

١- أن تكون الكفايات في صورة أهداف عامة ومصاغة سلوكياً .
٢- أن لا تكون الكفايات المرتبطة بالوظائف أو المهارات أو المهام مجردة ومعزولة عن المعارف والاتجاهات .
٣- أن تكون الكفايات المحددة تمثل حاجات تدريبية فعلية .
٤- أن تعالج كل كفاية صفة واحدة أو نمطاً سلوكياً واحداً .
٥- أن تصاغ الكفاية بصياغة لغوية واحدة .
٦- أن تمثل الكفايات الإبداع والإرادة والعمل الناجح وحاجات تدريبية فعلية وتشير إلى فجوة بين الموجود والمرغوب فيه .
٧- أن تعكس الكفايات الإبداع والإرادة والعمل الناجح .

مصادر اشتقاق الكفايات :

دعا التربويون إلى ضرورة استخدام مداخل متعددة لتحديد الكفايات اللازمة ومصادر اشتقاقها ، وتتحدد أهمية كل مصدر طبقا لطبيعة كل دراسة او برنامج وأهدافه، ومن أهم مصادر اشتقاق الكفايات هي :

١- **الاحتياج الشخصي**- تتمثل من خلال سؤال العينة المستهدفة عن أمور شعروا بالحاجة إليها ومن ثم دراسة أهميتها في البرنامج.
٢- **حاجات الميدان**- تتمثل في طبيعة الميدان وحاجاته، يرى الخبراء حاجة الفرد الذي سيعمل فيه وهذا يتطلب تزويده بكفايات معينة يمكن تحديدها.
٣- **الدراسة البحثية**- تتمثل في الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات ذات الصلة.
٤- **الطريقة النظرية**- هنا يتم الاعتماد على نظرية تربوية معينة في اشتقاق الكفايات

الواجب توافرها لدى الفرد للقيام بأدواره ومهامه المتوقعة والتي تحددها النظرية.

٥- **القوائم الجاهزة**- تتضمن قوائم نتجت من محاولات علمية في الميدان سواء كانت محاولات فردية او مجموعة كمؤسسة تربوية ما.

٦- **رصد الأداء النموذجي للأفراد** - أي ملاحظة أداء الأفراد أثناء قيامهم بمهامهم بحيث يتم رصد السلوك النموذجي له وفي ضوء تحليل السلوكيات يتم تحديد الكفايات المطلوبة.

العوامل التي ساعدت على نشوء حركة الكفايات

١- اعتماد الكفاية بدلاً من المعرفة :

إنَّ من أبرز التطورات التي شهدتها حركة برامج أعداد المعلمين وتربيتهم في السنوات الأخيرة من القرن الماضي هي اعتماد مبدأ الكفاية أو الأداء بدلاً من اعتماد المعرفة كإطار مرجعي ... لهذا أصبحت حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات أو الاداءات (C.B.T.E) من أبرز ملامح التربية المعاصرة وأكثرها شيوعاً في الأوساط التربوية المهتمة بتربية المعلمين .

٢- حركة المسؤولية :

إنَّ مفهوم المسؤولية يبنى على تحديد الأهداف التي يجب أن تحقق، وعلى استخدام الأساليب المناسبة ، مع تقويم هذه الأساليب في ضوء تحقيقها للأهداف، وأن الذي يسأل هو الذي يشرك في وضع الأهداف، وإن أية مسؤولية تأتي من أعلى ليست مقبولة وإن الفاعلية (Efficiency)، والكفاءة (Effectiveness) أشياء أولية في أي مسؤولية.

٣- حركة منح الشهادات على الكفايات :

إنَّ التربية القائمة على الكفايات ارتبطت ارتباطاً عضوياً بحركة منح الشهادات القائمة على الكفايات، وأن مفهوم الواحدة منها يكمل مفهوم الأخرى، وأن كلتيهما تؤكدان على الأداء والتطبيق أكثر من المعرفة، وأن حركة منح الشهادات القائمة على الكفايات ستفرض على المعاهد التربوية أن تعيد النظر بتربية المعلم الكفء بغض النظر عن الأخذ بالحركة أم لا.

٤- تطور التكنولوجيا التربوية :

إنَّ التطور التكنولوجي التربوي كان من العوامل التي طوّرت حركة التربية القائمة على الكفايات من خلال رفد عملية التعليم والتعلم بمصادر وطرائق جديدة . إذ يصل المعلم بالتعليم المبرمج إلى الأهداف بغض النظر عن الوقت المستغرق.

٥- حركة تحديد الأهداف على شكل نتاجات تعليمية سلوكية :

إنَّ حركة تحديد الأهداف في التربية القائمة على الكفايات تصاغ بشكل واضح وبصورة نتاجات تعليمية وشاملة للنواحي الإدراكية والانفعالية والأدائية، وهي تقاس أو قابلة للقياس والملاحظة وقابلة للتحقيق، أي أن الأهداف السلوكية هي حجر الزاوية في التربية القائمة على الكفايات.

٦- التعليم الاتقاني :

إنَّ علاقة التعلم الاتقاني بحركة التربية القائمة على الكفايات هي أن التعلم الاتقاني لا يتحقق إلاّ من خلال تفريد التعليم مع الاهتمام بالأداء، وهذا ما تهتم به حركة التربية القائمة على الكفايات.

٧- حركة التجريب :

إنَّ حركة التربية القائمة على الكفايات ترتبط بحركة التجريب الذي يرتبط بالتغيير السريع للعالم ، وبالتربية العملية المتصلة بعلم النفس، وبالسلوك النفسي والاجتماعي للفرد المتصل بالوضع الاقتصادي والدافعية.

٨- اختلاف مفهوم التعليم :

إنَّ عدم القدرة على تحديد خصائص التعليم الجيد بدقة، كان وراء ظهور الكفايات كبديل.

٩- حركة التربية القائمة على العمل الميداني :

يدعو هذا الاتجاه إلى ضرورة إيجاد نظرة متكاملة بين المواقف التعليمية في المدارس والممارسات الميدانية.

١٠- حركة تفريد التعليم :

يربط (Hull and Jemes) بين حركة التربية القائمة على الكفايات وحركة تفريد التعليم، إذ يقول أن التعليم المفرد هو طريقة الإدارة العملية التعليمية / التعلمية، بحيث ينشغل الطلاب بمهمات تعليمية تناسب حاجاتهم التعليمية ومستوياتهم الإنمائية والإدراكية .

١١- النظرية السلوكية في التعلم والتعليم :

إنَّ الأساس النظري للحركة يرتبط بالمدرسة السلوكية وبأنماط لها علاقة بالسلوك مثل :

- تشكيل السلوك .
- تعديل السلوك .
- الأشراط الإجرائي .

١٢- تحليل النظم :

إنَّ حركة التربية القائمة على الكفايات ترتكز على الاستراتيجيات المستعملة في تحليل النظم ، لتطوير أنظمة فعّالة للعلاقة بين الإنسان والآلة، وأن استعمال أسلوب النظم في التربية يساعد في معالجة المشكلات جميعاً، من خلال تكوّن إطار فلسفي متكامل يساعد على بناء اتجاهات تربوية حديثة مستندة على البحث العلمي وإتباع أساليب التقويم الفعّالة .

١٣- التدريب الموجه نحو العمل :

يربط " وسريال " بين حركة التربية القائمة على الكفايات وبين التدريب الموجه نحو العمل والمرونة في التخطيط والتنفيذ ، بحيث يسمح قدر الإمكان لكل متدرب أن ينطلق من المواقع التي تناسبه ليبلغ الغايات المستهدفة بالسرعة التي تناسبه ، وبأقصى كفاية ممكنة.

١٤- تطوير أساليب التقويم :

لقد اتجه التقويم في العقد الماضي نحو تحسين عمل المعلم والعملية التربوية ، بدلاً من التأكيد على أساليب التدريس ، ولقد تحسنت نتيجة لذلك أساليب التقويم ، وارتبط هذا التحسين بحركة التربية القائمة على الكفايات .

١٥- النظرة إلى التعليم كمهنة :

إنَّ النظرة إلى التعليم كمهنة يتطلب تحديد كفايات خاصة بممارسة مهنة التعليم ، وبهذا المعنى فأن حركة الكفايات تُعدُّ الأساس في تطوير النظرة إلى التعليم بوصفه مهنة لن يستطيع ممارستها إلاّ من امتلك الكفايات الخاصة بها .

١٦- شيوع ظاهرة العقود في المدارس :

إنَّ بروز ظاهرة العقود بين المدارس ومجالات العمل التجاري والصناعي بشكل خاص أثر على تعليم طلبة المدارس للمهارات والمعارف الأساسية والوصول إلى مستويات من الإتقان المطلوب وتحقيق مبدأ الجودة الشاملة في الإنتاج مما ترتب على العديد من الكليات والمعاهد إعادة النظر في مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها ولاسيما في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم، لذلك فإن اعتماد البرامج القائمة على الكفايات كان نتيجة مطالبة المجتمع بضرورة الحصول على مردود أفضل وأن تكون المدارس أكثر استجابة للمطالب الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية .

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاية المهنية

ان هناك اتفاقا بين أوساط المهتمين بموضوع الذكاء والانفعالات إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي ونجاح الأفراد في الحياة العملية، وذلك لان الذكاء العام لا يضمن تحقيق

النجاح وإنما يحتاج الفرد إلى توفر مزيج من التعقل والمشاعر بحيث يؤدي هذا المزيج إلى إحداث تناغم بين الانفعالات والتفكير، والتي يتحقق من خلالها نجاح الفرد في مجالات الحياة المختلفة.

ان الكفاية المهنية التي يتصف بها بعض العاملين لا يمكن إرجاعها فقط إلى الذكاء المجرد بالمعنى التقليدي للذكاء، بل ان هناك صفات ومهارات تتعلق بالمشاعر والانفعالات ثبت توفرها لديهم.

ويرى جولمان ان من يتفوقون اثناء دراستهم لا يكونون بالضرورة ناجحين ومتفوقين في خضم الحياة، فكثير ممن يكون معامل ذكائهم مرتفع يتعثرون ويفشلون ليس في حياتهم الاسرية وعلاقتهم بالاخرين فقط بل وفي مجال عملهم.

ان الذكاء الانفعالي يعلمنا كيف نغير من أنماط تفكيرها ومن طريقة نظرتنا إلى العالم من حولنا، ويولد في أنفسنا مشاعر ايجابية تجاه الذات وتجاه الآخرين، إننا لا نستطيع ان نقرر عواطفنا ، ولكننا نستطيع ان نقرر ماذا نفعل حيالها، فنحن لا نستطيع ان نقرر متى نغضب ومتى نخاف ومتى نقلق ومتى نحب ولكننا نستطيع ان نقرر كيف نتعامل مع الغضب والخوف والقلق والحب.

فالفرد الذكي انفعاليا هو الفرد القادر على إدارة مشاعره وانفعالاته والتعبير عنها بطريقة فعالة وتمكنه من التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم.

ويذكر انكيمان ان العديد من الدراسات أشارت إلى ان الكثير من الشبان ذوي المؤهلات الواعدة فشلوا ، وكان سبب فشلهم تدني معدل الذكاء الانفعالي لديهم وعدم قدرتهم على التواصل مع الآخرين، فالفشل غالبا ما ينشأ عن أسباب عاطفية أكثر منها أسباب فنية او مهنية.

تدريب عملي:

فكر معي!

ماذا يحتاج الفرد ليطور مفهوم الكفاية المهنية؟...............

ماذا يحتاج الفرد ليطور قدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي؟......

ما دور المؤسسات / الإدارات أثناء ممارسة الفرد لقدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي؟....................

ما دور المؤسسات / الإدارات لتنمية مفهوم الكفايات المهنية ؟...............

الفصل الخامس عشر

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف

محتويات الفصل:

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف

المدخل إلى مفهوم التكيف

يعد التكيف ركيزة هامة من ركائز التربية وأساس هام من الأسس التي تقوم عليها، فالإنسان طويل الطفولة حين يواجه الحياة وما فيها من مؤثرات طبيعية وفيزيائية وكيميائية وجوية وإنسانية واقتصادية ومؤثرات أخرى اجتماعية وغير اجتماعية، يحاول أن يتكيف معها وفق متطلباتها وشروطها وظروفها، فإذا نجح في هذه عاش ونما وإلا انقرض وهلك. ومن أهم معالم التكيف البشري انه اخذ وعطاء وكونه تأثرا وتأثيرا وكونه تقبلا لما في المحيط أيا كان نوع المحيط، وفي الوقت نفسه محاولة لتغيير المحيط بحيث يوافق غاياته واحتياجاته.

يعد علم الأحياء من أول العلوم التي استخدمت مصطلح التكيف إذ يعد هذا المصطلح على نحو ما حدده تشارلز داروين (Darwin) الأساس في نظرية النشوء والتطور التي تشير إلى إن الكائنات الحية التي تبقى هي التي تستطيع التعايش مع صعوبات العالم الطبيعي وإخطاره، بمعنى إن البقاء للأقوى القادر على التلاؤم والتكيف مع البيئة المحيطة به، فالفرد يسعى لإشباع حاجاته، إذا ما وجدت بعض المصادر المعيقة لإشباع هذه الحاجات، ويبذل الجهد لحل الصعوبات وتجاوزها من اجل الوصول إلى حالة من التوافق والتكيف، ويدل التكيف بالنسبة لعالِم الأحياء على كمال البنية الجسدية، وتداخُل مفهومِ التكيف بين الخصوبة والغزارة وعوامل أخرى ساعدت على دوام النوع. ويلعب النظام البيئي دوراً في المساعدة على التكيف.

أما علم النفس فيهتم بكل فروعه بدراسة عمليات التكيّف، فقد استعار علماء النفس من علم الأحياء المصطلح وأعادوا تسميته بمصطلح التكيّف فهو علم دراسة توافق الفرد مع مواقف حياته التي تمليها عليه طبيعة الإنسان في استجابتها لمواقف الحياة.

أن أول علماء النفس الذين استخدموا مصطلح التكيف بمعناه العام هم المشتغلون في ميدان علم النفس الاجتماعي، فالإنسان يعيش في بيئة متعددة العوامل وكل عامل يؤثر في الإنسان ويدفعه لإحداث تغييرات داخلية تلاؤم كل عامل من عوامل البيئة، فإذا كان التغير للتلاؤم مع الجوانب البيئية سمي تكيف.

فالتكيّف من وجهة نظر التحليل النفسي يعني الالتزام والبحث عن منافذ لضغوطنا الداخلية، التي تهيئ لنا إشباع حاجاتنا الضرورية وتجنبنا عقاب المجتمع أو إدانة الذات، في حين يتضمن التكيّف من وجهة نظر السلوكيين استجابات مكتسبة من خلال الخبرة التي يتعرض لها الفرد، والتي تؤهله للحصول على توقعات منطقية، ويلجأ الفرد إلى التكيّف إذا ما اختل توازنه النفسي، إما لعدم إشباع حاجاته، أو لعدم تحقيق أهدافه، بقصد إعادة هذا التوازن الذي يتحقق بإشباع هذه الحاجات أو تحقيق هذه الأهداف.

يعد ميرفي Murphy من أوائل العلماء الذين استخدموا مصطلح التكيف الذي يشير إلى استراتيجيات التعامل مع التهديد، كما وصفت ميرفي عملية التكيف بأنها عملية تنظيم مرن للوسائل المختلفة للتعامل مع التحديات البيئية التي قسمتها فيما بعد إلى طريقتين احدهما موجه إلى البيئة والأخرى موجه إلى الذات.

ويشير راجح إلى أن التكيف عند علماء الأحياء هو كل تغير يحدث في بنية الكائن الحي أو وظائفه يجعله أقدر على الاحتفاظ بحياته وتخليد نوعه، ومن الأمثلة على هذا التكيف البيولوجي دفاع الجسم عن نفسه إن اقتحمه شيء غريب، وقيام بعض مناطق المخ السليمة بوظائف مناطق أخرى أصابها التلف.

مفهوم التكيف Adaptation

التكيف هو العملية التي يتحول الفرد بموجبها إلى شخص متوافق بشكل فعال للظروف التي يواجهها في التعلم، والعمل بمجالات أخرى، وللتكيف معان عدة، الانسجام والموائمة والتوافق، ونذكر بعض التعريفات حول مفهوم التكيف :

التكيف عند البستاني- أي تقطع وصار على كيفية من الكيفيات، وكيف الشيء أي قطعه وجعل له كيفية معلومة.

تعريف ايزنك Eysenck ١٩٧٢

هو عبارة عن حالة الإشباع التام لحاجات الفرد من جهة وظروف البيئة من جهة أخرى وإيجاد حالة من الانسجام التام بين الفرد والبيئة المادية والاجتماعية.

تعريف راجح ١٩٧٣

هو حالة من التوائم والانسجام بين الفرد وبيئته وتبدو في قدراته على إرضاء اغلب حاجاته وتصرفه تصرفا مرضيا إزاء مطالب البيئة المادية والاجتماعية.

تعريف مولي Mouly ١٩٧٣

هو العملية التي يحاول الفرد بواسطتها ان يحافظ على مستوى من التوافق النفسي الفسيولوجي وهذا التوازن يرجع إلى السلوك الموجه لحو تخفيض التوتر وهذا يتضمن حالة من العلاقة الايجابية بين الفرد وبيئته.

تعريف دسوقي ١٩٧٤

هو تكيف الشخص ببيئته الاجتماعية في مجال مشكلات حياته مع الآخرين التي ترجع لعلاقاته بأسرته ومجتمعه ومعايير بيئته الاقتصادية والسياسية والخلقية.

تعريف الرفاعي ١٩٨٢

هو مجموعة ردود الفعل التي يعدل بها الفرد بناءه النفسي أو سلوكه ليستجيب لشروط محيطية محدودة أو خبرة جديدة .

تعريف لازاروس وفوكمان Lazarus&Folkman, ١٩٨٤

هو عملية التغيير المستمر للجهود المعرفية والسلوكية أو كليهما لضبط الظروف الداخلية والخارجية التي ينظر إليها كظروف ضاغطة من قبل الفرد وقد حددا هدفين رئيسين للتكيف، هما:

- ضبط الموقف الذي يسبب الضغط (التعامل المتمركز حول المشكلة).
- تنظيم الاستجابات الانفعالية المرتبط بالضغط النفسي (التعامل المتمركز حول الانفعال).

تعريف مولا Moualla, ١٩٨٧

هو التقنية التي تسمح للشخص أن يحصل على فهم أفضل للوسط الذي يعيش فيه.

تعريف فهمي

هو العملية الديناميكية المستمرة التي يهدف بها الشخص إلى أن يغير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقاً بينه وبين بيئته.

تعريف جازل Gazaiel

هو عامل مثبت يساعد الأشخاص على التأقلم النفسي والاجتماعي أثناء فترات الشدة أو الضغط.

تعريف كود Good

هو عملية اكتشاف وتبني أساليب من السلوك تكون ملائمة للبيئة أو التغييرات فيها.

استنادا إلى ما تقدم فالتكيف هو العملية الديناميكية التي يهدف بها الشخص إلى أن يغير من سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقا بينه وبين البيئة.

التكيف وحيل الدفاع النفسي

تعتبر حيل الدفاع النفسي أساليب غير مباشرة ولاشعورية من جانب الفرد تحاول إحداث التكيف النفسي، ومن وظيفتها تشويه ومسخ الحقيقة حتى يتخلص الفرد من حالة التوتر والقلق الناتجة من الاحباطات والصراعات التي لم تحل والتي تهدد أمنه النفسي، وهدفها وقاية الذات والدفاع عنها والاحتفاظ بالثقة بالنفس واحترام الذات وتحقيق الصحة النفسية، وتعد حيل الدفاع النفسية بمثابة أسلحة دفاع نفسي تستخدمها الذات ضد الإحباط والصراع ، والتوتر والقلق، وتقسم إلى عدة أقسام، منها:

حيل الدفاع الانسحابية- مثل: الانسحاب - النكوص - التثبيت - التفكيك - التخيل- التبرير- الإنكار - الإلغاء - السلبية.

حيل الدفاع العدوانية - مثل: العدوان - الإسقاط - الاحتواء.

حيل الدفاع الإبدالية - مثل: الإبدال - الإزاحة - التحويل - الإعلاء - التعويض - التقمص - التكوين العكسي - التعميم.

حيل الدفاع السوية- هي غير عنيفة وتساعد الفرد في حل أزمته النفسية مثل: الإعلاء - التعويض

- التقمص – الإبدال.

حيل الدفاع غير السوية: وهي عنيفة، ويلجأ إليها الفرد عندما تخفق حيله الدفاعية السوية فيظهر سلوكه مرضيا مثل: الإسقاط – النكوص – التثبيت – العدوان، وفيما يلي تفصيل ذلك:

١- الإعلاء – التسامي Sublimation

هو حيلة دفاعية تتضمن استبدال هدف او حافز غريزي بهدف أسمى أخلاقيا او ثقافيا، فعندما يجد الفرد نفسه عاجزا عن إشباع دافع ما فانه يلجا إلى إعادة توجيه طاقاته لاستثمارها في مجال آخر، ويرى فرويد ان الدافع الجنسي قد يتحول إلى أعمال بنائية هامة عن طريق الإعلاء، فالإعلاء هو الارتفاع بالدوافع التي لا يقبلها المجتمع وتصعيدها إلى مستوى أعلى وأسمى، والتعبير عنها بوسائل مقبولة اجتماعيا، ومن خلالها يقل الضغط النفسي.

مثال:

إعلاء إشباع الدافع الجنسي بكتابة الشعر الغرامي .

٢- التعويض Compensation

هو المبالغة في إظهار جانب القوة من اجل إخفاء جانب الضعف وهذا يقلل من الضغط النفسي، مثال:

طفل يعاني من اضطراب الكلام يدفعه لتعويضه بأن يصبح فيما بعد خطيبا، وشخص قصير القامة يشعر بالنقص فيعوضه بالنجاح العلمي مثلا .

٣- التقمص – التوحد Identification

هو عملية لاشعورية او حيلة عقلية يلصق فيها الفرد الصفات المحببة لدى غيره إلى بنفسه او يدمج نفسه في شخصية فرد آخر حقق أهدافا يشتاق إليها، والتقمص يختلف عن التقليد في أن التقمص لا شعوري بينما التقليد شعوري.

ويطلق أحيانا على عملية التقمص بالتوحد، والتوحد عملية يلجأ إليها الفرد بصورة لا شعورية، دون ان يعي انه يقوم بعملية توحد.

يشير ماور (Mauar,1950) إلى نوعين من التوحد:

أ- **تطوري** ، يحدث في السنوات الأولى من عمر الطفل، فيتوحد الطفل بوالديه.

ب- **دفاعي**، وهذا التوحد يكون الدافع إليه خفض التوتر وتجنب الألم ، مثل التطابق مع المعتدي- تطابق الفرد مع السمات السيئة للنموذج فيصبح شريرا أو عدوانيا، مثال: تقمص شخصيات الأبطال أو الوالدين أو الأساتذة...الخ.

٤- الإسقاط Projection

ظهرت كلمة إسقاط أول مرة في علم النفس عام ١٨٩٤م عندما كتب فرويد مقالة له عن عصاب القلق، ومنذ ذلك الحين اتسع استخدامها ليشمل العديد من ألوان النشاط، فالإسقاط هي

حيلة دفاعية، يلجأ إليها الفرد للتخلص من تأثير التوتر الناشئ في داخله ، من خلال قيام الفرد بإسقاط ما في نفسه من عيوب وصفات غير مرغوبة إلى غيره من الناس، ويؤدي ذلك إلى سوء إدراك الآخرين ومعرفة سلوكهم والإسقاط عكس الاحتواء، فإذا كان الإسقاط بمثابة إخراج ما بالنفس فالاحتواء هو ان يدخل الشخص صفات الآخرين ويندمج معها، مثل الذي يحب أباه فيحب الكرم لأنه من صفات أبيه، فالاحتواء بمثابة التمثل للصفة ، بينما الإسقاط فهو يتنكر للصفة، مثال ذلك: وصف الناس واتهامهم باللامبالاة أو الأنانية أو الغش أو الكذب والبخل أو سوء الخلق...الخ .

٥- النكوص Regression

هو العودة أو الرجوع أو التقهقر إلى الحياة الطفولية أو إلى أسلوب قديم كان قد اعتاد عليه حيث يميل الفرد لاستخدام مثل هذه الطرق للتعامل مع الضغط النفسي وهذا يدل على عدم النضج، وأبرز الأمثلة على ذلك لجوء البعض إلى البكاء للحصول على شيء ما أو لجلب الانتباه أو عند الشعور بأن مشاعر المحبة لهم تواجه تهديد أو للتخلص من موقف يسبب لهم القلق ولو لفترة هرباً من الضغوط المحيطة به أو للتخفيف عما يعانيه من نكسات نفسية.

فيلجأ لتذكر ماضية المليء بالأمان، وذلك لعلاقة النكوص القوية بالحاجة إلى الأمان . وأكثر ما تجد هذا النوع من الحيل الدفاعية عند الأطفال الذين قد يرجعون إلى الرضاعة رغم إنهم فطموا منها منذ وقت طويل أو التبول اللاارداي رغم قدرتهم على التحكم في ذلك فمن الممكن أن يعود الطفل إلى سلوك كان شائعا في مرحلة سابقة من نموه ، وعادة ما يظهر عند قدوم مولود جديد على الأسرة..

والبالغين أيضا قد يلجئون إلى هذه الحيلة بعد خروجهم من تجارب قاسية أو قوية مثلاً بأن يعود إلى رضاعة إبهامه أو فتاة تعود إلى اللعب بالدمى.

٦-التثبيت Fixation

هو توقف نمو الشخصية عند مرحلة من النمو لا يتخطاها، عندما تكون مرحلة النمو التالية بمثابة تهديد خطير.ويعتبر التثبيت رفضا لعملية النمو. ومن مظاهره التثبيت الانفعالي، مثال: السلوك الانفعالي الطفلي الذي يصدر عن شاب، أو السلوك الاجتماعي المراهقي الذي يصدر عن راشد.

٧-العدوان Agression

يعد العدوان من ردود الفعل الرئيسة للإحباط، حيث ترتبط النوبات العدوانية وتتحرك بفعل الاحباط أو تسببه الإثارة الغريزية، وقد يكون اعتداء مادي أو ما يعادله من نقد معنوي، أو إظهار الرغبة في التفوق على الأشخاص الآخرين أو إيذائهم أو الاستخفاف بهم أو هو أية استجابة للإحباط ويقترن العدوان بانفعال الغضب، فقد يستثار الفرد إذا كان هناك مثير لذلك ويعد الانفعال استجابة غير مسيطر عليها من جانب الفرد كرد فعل لعائق أو مجموعة عوائق تواجهه وتمنعه من إشباع حاجاته الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية عندها يلجأ الفرد إلى العدوان بإيذاء الآخرين أو

الذات.

ويشكل الاحباط حالة عدوانية غير سارة تثير لدى الفرد مشاعر القلق وبصفة خاصة إذا كان العائق المسبب للإحباط شديدا يتعذر على الفرد مواجهته والتغلب عليه، مثال ذلك: الكيد أو التشهير أو النكت اللاذعة أو الهجاء الموجه إلى الأعداء.

٨- الانسحاب Withdrawal

هو الهروب والابتعاد عن عوائق إشباع الدوافع والحاجات ومن مصادر الانسحاب، والتوتر والقلق والإحباط والصراع الشديد. ويتمثل الانسحاب في الهروب من الموقف وبخاصة عندما يجد الفرد نفسه غير مقبول اجتماعيا ومنبوذا من الآخرين ويعاني من صدهم وهجرانهم فيميل إلى العزلة والوحدة والانطواء، وكذلك عندما يخاف الفرد من الفشل فيبتعد عن التحديات والمنافسة في العمل والدراسة، مثال:

الانسحاب الانفعالي والعزلة والوحدة لتجنب الإحباط في مجال التفاعل الاجتماعي.

٩-التحويل Conversion

هو إستراتيجية دفاع يعقد عادة على وجود صلة بين الموضوع الأول والثاني، وهو نقل موضوع العاطفة أو التخيلات من موضوعها الأول إلى موضوع آخر، ويلجا الشخص إلى التحويل أمام ضغط داخلي ومقاومة خاصة من موضوع الضغط انه يندفع نحو إطلاق التوتر ولكن مصدر التوتر خطر أو مقاوم أو لا يرغب في إزعاجه وهنا يتحول إلى مصدر آخر، يكون اقل قيمة بالنسبة إليه ويجعل منه موضوعا لإطلاق توتره .

مثال : صدمة الانفجار التي تصيب الجنود في ميدان الحرب، وتؤدي إلى العمى الهستيري.

١٠- التبرير Rationalization

هو تلك العملية التي نستطيع عن طريقها أن نجد أسبابا منطقية لسلوكنا الذي غالبا ما يكون هذا السلوك نتيجة لعوامل ودوافع لا شعورية إذ إن الفرد يميل إلى إن يعتقد بان سلوكه يحدث لعملية تفكير واعية أدت به إلى اختيار يعتقد انه الاختيار المناسب وهو يميل إلى أن يراه الآخرون على هذه الصورة.

مثال: تبرير عدم الزواج من فتاة جميلة مرغوبة رفضت إتمام الزواج بأنها سيئة السلوك .

١١-الإنكار Denial

هو الإنكار اللاشعوري للواقع المؤلم أو المسبب للقلق، وهنا يتجنب الفرد المواقف المؤلمة ومصادر القلق بنكرانه أو تجاهله وجودها فعلا، وقد ينكر الفرد لاشعوريا فكرة أو حاجة أو رغبة ما، وتجاهل الأشياء المؤلمة والنكران قد يصل إلى أقصى الحدود بحيث يقطع الإنسان صلته بكل ما يحيط به من حقائق.

مثال: إنكار موت عزيز، أو إنكار خطر خارجي.

١٢- الكبت Repression

هو حيلة لا شعورية يلجأ إليها الفرد للتخلص من الدوافع والأفكار المخزية أو المخفية أو الخطيرة او الذكريات والتجارب والمخاوف المؤلمة التي تسبب له الضيق و القلق .

والكبت يختلف عن القمع في أن القمع يتضمن كبح وضبط النفس شعوريا في ضوء المعايير الاجتماعية خشية الخزي والعار.لذا يعتبر حيلة عادية في عهد الصغر ولكنها غير طبيعية في الكبر ومع ذلك فكل منا يلجا إليها بمقدار.

مثال: الغيرة المكبوتة، والحقد المكبوت.

-١٣- الإزاحة Displacement

هي إعادة توجيه الانفعالات المحبوسة نحو أشخاص أو موضوعات أو أفكار غير الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار الأصلية التي سببت الانفعال.

مثال: إزاحة حب امرأة إلى ابنها، وإزاحة كره الرئيس إلى المرؤوس .

١٤- الإبدال Substitution

الإبدال من أفضل الحيل الدفاعية في حل المشكلات والتقليل من حدة التوتر، دون أن يترتب على ذلك اطلاع الناس أو الفرد على ما لديه من دوافع غير مقبولة أو نزعات يحرمها المجتمع، وفيه يعمل الفرد من اجل تحقيق أهداف صالحة تختلف عن الأهداف الأصلية غير المقبولة.

مثال: إبدال السلوك العدواني الموجه إلى أحد الوالدين أو أحد الإخوة إلى لعبة وتحطيمها.

١٥- التكوين العكسي Reaction Formation

هو التعبير عن الدوافع والرغبات المستنكرة سلوكيا في شكل معاكس أو في شكل مضاد مقبول، مثال:

التدين كتكوين عكس للإلحاد، والإفراط في الحب كتكوين عكسي للكراهية الشديدة.

الفرق بين التوافق والتكيف

التوافق لغة هو التالف والتقارب واجتماع الكلمة، فهي نقيض التخالف والتنافر والتصادم، وهو غير الاتفاق الذي يعني المطابقة التامة .

التوافق اصطلاحا هو مفهوم أنساني أي خاص بالإنسان في سعيه لتنظيم حياته وحل صراعاته وفي استطاعته العيش في البيئة الاجتماعية وصولا إلى السواء والانسجام مع النفس والآخرين.

أما التكيف فهو محاولة لضبط المطالب والصراعات البيئية الخارجية والداخلية التي ترهق مصادر تكيفه، أي انه يتضمن جهود الفرد لضبط البيئات الداخلية والخارجية والعلاقة التي تربط بها ويفهم من ذلك إن التكيف يرتبط بالتغيير وبالتالي ينظر إليه كعملية.

التكيف انه اشمل من التوافق لأنه يشمل الإنسان والحيوان والنبات للبيئة التي يعيش فيها،

وهناك بعض المختصين يقصرون التكيف على العمليات البيولوجية أو تلك العمليات التي يقوم بها الكائن الحي لاستمرار حياته وتواصل جنسه وهو يتفاعل مع البيئة.

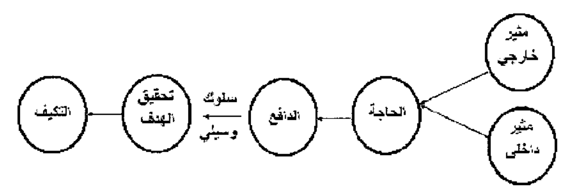
التوافق والتكيف يلتقيان في تحقيق الانسجام وخفض القلق والتوتر وهو الهدف النهائي للسواء، وينظر علم النفس إلى التكيف من زاويتين أساسيتين الأولى هي دراسة الوظائف النفسية التي تظهر لدى الإنسان حيث إن ما يساعد على عملية التكيف هو وجود الوظائف النفسية التي هي عبارة عن عمليات مشحونة بالانفعالات والدوافع والأفكار في كل درجاتها من بسيطة إلى شديدة، أما الزاوية الثانية فتؤكد على دراسة الإنسان من حيث كون شخصيته تعمل باستمرار من اجل التلاؤم مع شروط البيئة الطبيعية والتكيف مع متطلبات العالم الخارجي.

أما التوافق فيرتكز على عنصرين هامين هما، التسوية الداخلية و يقصد بها إعادة النظر في معايير اتخاذ القرار، وأما العنصر الثاني فهي التفاهم بين الأفراد الذي يتمثل في منافسة الفرد لأهدافه وآماله وطموحاته مع الآخرين ممن يتعامل معهم.

أشكال التكيف

أولا- التكيف السليم

هو تحقيق الفرد لأهدافه والوصول للغايات وإشباع الدوافع والحاجات عن طريق القيام ببعض الأنماط السلوكية التي ترضيه ويرضى عنها المجتمع، والشكل الآتي يوضح عملية التكيف الحسن.



الشكل (52) التكيف الحسن

المظاهر التي تدل على التكيف السليم

التكيف السليم هو قدرة الفرد على إشباع دوافعه أو حاجاته بطريقة ترضيه وترضي المحيطين به، وترى الين إن مفهوم التكيف يشير إلى فهم الإنسان لأفكاره ومشاعره بدرجة تسمح برسم إستراتيجية لمواجهة ضغوط الحياة اليومية ومطالبها المتعددة، ومن المظاهر التي تدل على التكيف السليم ،ما يأتي:

١-**الراحة النفسية** – هي حالة ثابتة نسبيا للتكيف السوي لدى الفرد، حيث يكون متقبلا

ومتحمسا للحياة، كما يكون قادرا على تحقيق ذاته، وتتمثل فيما يأتي:

- توفر علاقة صحية بين الفرد وذاته من حيث فهم الذات وتقبلها وتطويرها.
- المرونة- تعني محاولة الفرد إيجاد الحلول والبدائل باستمرار لمشكلاته.
- الشعور بالأمن- وتعني أن يشعر الفرد المتمتع بالصحة النفسية والتكيف الحسن بالأمن والاستقرار والطمأنينة.
- التناسب- تعني أن يعطي الفرد الموقف ما يستحق من انفعال دون مبالغة.

٢- **الواقعية-** أي إن يفهم الفرد الواقع الذي يعيش فيه ويتفهم شروطه وظروفه وان لا يكون لديه تقديرات خاطئة لهذا الواقع.

٣- **ضبط الذات-** هو إن يمتلك الفرد قدرة فائقة على التحكم بسلوكه وانفعالاته في المواقف المختلفة، ويتحكم فيها فيختار من الحاجات التي يستطيع إشباعها ويؤجل أو يلغي أو يعدل تلك الحاجات التي يرى استحالة تحقيقها.

٤- **العلاقات الاجتماعية-** من المؤشرات التي تدل على التكيف السليم، هو القدرة على بناء علاقات اجتماعية فاعلة وناجحة، لان الانطواء والعزلة والبعد عن الناس دلالة قاطعة على التكيف غير السليم.

٥- **الكفاية في العمل-** تعد قدرة الفرد على العمل والإنتاج والانجاز والابتكار والنجاح دليلا على توافق الفرد في محيط عمله، إذ لابد للفرد من امتلاك دافع مرتفع نحو هذه الحاجة حتى يصل للاتزان الانفعالي الذي يؤدي إلى التحصيل والمثابرة.

ثانيا- التكيف السيئ

هو عجز الفرد عن إشباع حاجاته ودوافعه بطريقة يرضى عنها المجتمع، ويرجع العجز إلى أسباب وراثية وبيئية وانفعالية.

المظاهر التي تدل على التكيف السيئ

المقصود بالتكيف السيئ أو سوء التكيف هو عجز الفرد عن فهم سلوكه وأفكاره ومشاعره بدرجة تسمح برسم إستراتيجية لمواجهة ضغوط ومطالب الحياة اليومية.

أما اضطراب التكيف هو تلك المواقف التي يتعرض لها الطفل ويقوم بأفعال غير مرغوب فيها مما يؤدي إلى صراعات كثيرة، تزيد الأمر تعقيدا يحول دون الوصول إلى حلول ملائمة، ومن ثم يحد من قدرة الطفل على التكيف، فقد يكون التكيّف السيئ مصحوباً بأعراض اكتئاب، مثل انخفاض المزاج، وفقدان الاهتمام من قبل الشخص للأشياء المحيطة به، واضطراب النوم، والبكاء أحياناً، والشعور بالإحباط، وقد تبين أن تكيف الفرد في مراحل نموه المختلفة يتوقف على مدى شعور الفرد بالأمن والطمأنينة في طفولته، فإذا تربى في جو آمن ودافئ سينمو بشكل سوي ويصبح قادراً على تحقيق ما يريد. وانطلاقا من ذلك نشير إلى بعض المظاهر التي تنطوي على التكيف السيئ، بما يأتي:

١-التعاسة الشخصية

الشعور بالتعاسة مظهر أساسي لسوء التكيف، ويعد معيار مهم لكشف الاضطراب النفسي، وتتمثل التعاسة الشخصية بالانزعاج والضيق والخوف والتوجس.

٢-عدم فهم المرء لذاته

إن فهم الذات عامل أساسي في التكيف، ويكون التكيف سلبيا عندما يبالغ الفرد في قدراته أو يضع أهدافا اقل من قدراته.

٣-الجمود أو نقص المرونة الفكرية

السلوك الجامد هو عدم قدرة الفرد على إيجاد أساليب سلوكية بديلة لأنماط السلوك التي اعتاد عليها حتى عند فشله في تحقيق أهدافه، إذ يرفض تغيير أفكاره أو سلوكه وفقا للمتغيرات الجديدة في البيئة.

٤-رفض الذات

إن رفض الذات يعد مظهرا من مظاهر سوء التكيف، وقد يؤدي إلى الصراع والقلق والضعف في ثبات الشخصية.

٥-العزلة

إن فشل الفرد في تحقيق تكيف مثمر يؤدي إلى إحساس بالعزلة والكآبة وفقدان السعادة.

٦-**عدم تحمل المسؤولية** - ان عدم تحمل المسؤولية يؤدي إلى عدم قدرة المرء على الإقرار بنتائج سلوكه، وإظهار مشاعر الالتزام نحو الجماعة والاستقامة وإبداء التحسس نحو حاجات الآخرين.

للتمييز بين التكيف السليم والسيئ نستخدم المعايير التالية:

١-**المعيار الإحصائي** - ينطلق هذا المعيار من فكرة التوزيع الطبيعي التي ترى إن أكثر الحالات تقع حول المتوسط، وينظر إلى المتوسط عادة على انه استواء واعتدال والى التطرف في شدة الانحراف عن المتوسط على انه شذوذ، وفي ضوء ذلك يحدد السلوك التكيف السليم أو السيئ بمقدار انحرافه عن المتوسط.

٢-**المعيار المثالي**- يعتمد هذا المعيار على فكرة مثالية تدعى إن المثل الأعلى هو الكمال، وهو ينبغي أن يتخذ محكا على السلوك، فكلما كان السلوك قريبا من الكمال كلما كان اقرب للسلوك السوي، وكلما ابتعد عن الكمال كان السلوك غير سوي.

٣-**المعيار الشخصي**- يعتمده هذا المعيار على الراحة الذاتية كمعيار للتكيف الحسن، وبهذا فان السلوك يكون سيء إذا كان للفرد الشعور بالضيق والقلق أو يسبب الأذى للآخرين، أما تقييم درجة هذا السلوك فيستند إلى درجة الانزعاج النفسي الذي يسببه هذا السلوك.

٤-**المعيار الوظيفي**- يعتمد في الحكم على سلوك التكيف السيئ إذا انطبق عليه احد المعايير

الثلاثة، وهي عدم السماح لسلوك الفرد بان يتفاعل بفعالية مع الآخرين في المجتمع، وعدم السماح بإشباع الحاجات الخاصة ووجود تأثير سلبي لهذا السلوك على صحة الآخرين النفسية.

محددات التكيّف

أولا-- المحددات البيولوجية الطبيعية

هي ما يرثه الفرد من البنية الوراثية المنفردة من الناحية البيولوجية التي تحدد إمكانات الفرد وقدراته، وتتصل بهذا المحدد الحاجات البيولوجية التي تولّد الدافعية اللازمة للسلوك الإنساني التي تتمثل في:

أ- الحاجة إلى الطعام والماء والأوكسجين والنوم والإخراج.

ب- الحاجة لبقاء النوع.

ج - الإحساس والحركة.

هـ - تحقيق السلامة .

ثانيا- المحددات الثقافية والمعرفية

هي تلك المحددات التي تسمح للفرد بأن يحقق التكيف، وترتبط هذه المكونات بعملية التنشئة الاجتماعية التي يخضع لها الفرد، وتتمثل في:

أ- بناء الأسرة.

ب- التربية المدرسية.

ج- النظام الاجتماعي.

هـ- الولاء الاجتماعي والشعور بالانتماء.

و- الظروف الاقتصادية والاجتماعية.

ز- الدين والعقيدة.

أنواع التكيف:

أولا- التكيف الذاتي (الشخصي)

يعرّف التكيف الشخصي على أنّه عملية تفاعلية بين الفرد وبيئته، ويقوم الفرد من خلال هذه العملية إما بتعديل سلوكه أو بتعديل بيئته.

ويقصد به قدرة المرء على التوفيق بين دوافعه وأدواره الاجتماعية المتصارعة مع هذه الدوافع، ويتضمن السعادة مع النفس والرضا عن النفس وإزالة القلق والتوتر وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الفطرية والعضوية والثانوية والمكتسبة، ولإرضاء الجميع إرضاءً مناسباً في وقت واحد حتى يخلو من الصراع الداخلي، كما أن التكيف الذاتي يتمثل في قدر من التقدير الذاتي والرضا عن النفس على أساس واقعي والذي يؤدي إلى التقليل من الاحباط والقلق عن طريق السعادة مع النفس وقوة الشخصية والاتزان الانفعالي والشعور بالكفاءة، وبهذا يعتبر أساس تكامل الشخصية

واستقرارها. والعجز عن تحقيق التكيف الذاتي يجعل الفرد في صراعات نفسية مستمرة، لذا نجد مثل هذا الفرد العاجز عن التكيف الذاتي عُرضة للتعب الجسمي والنفسي لأقل جهد يبذله ونافذاً للصبر سريع الغضب مما يؤدي إلى سوء علاقته الاجتماعية بالآخرين أي إلى سوء تكيفه الاجتماعي. وهذا يوضح العلاقة المتبادلة بين التكيف الذاتي والتكيف الاجتماعي، ويوضح أيضاً أن المقصود من التكيف الذاتي هو خلو الفرد من الصراعات الداخلية.

وهناك عوامل تساعد الفرد على حسم مشاكله للتخلص سريعاً من صراعاته الداخلية، وهي:

١-أن يعتنق الفرد مبادئ وقيم معينة تكون هدياً له في حياته وتساعده على حسم المواقف التي تواجهه دون تردد. وقد تُستمدُّ هذه المبادئ من مصدر فلسفي أو ديني أو اجتماعي أو أخلاقي.

٢-أن يكون هناك توافق وتكامل بين وظائفه النفسية المختلفة.

٣-أن يكون قادراً على مواجهة أزماته النفسية العادية اليومية وقادراً على التغلب عليها.

والتكيف الذاتي (الشخصي) يشمل السعادة مع النفس والرضا عنها، وإشباع الدوافع الأولية (الجوع والعطش والجنس والراحة والأمومة) والدوافع الثانوية المكتسبة (الأمن والحب والتقدير والاستقلال) وانسجامها وحل صراعاتها، وتناسب قدرات الفرد وإمكاناته مع مستوى طموحه وأهدافه، وهو أن يكون الفرد راضياً عن نفسه، غير كاره لها أو نافراً أو ساخطاً عليها أو غير واثق فيها، كما تتسم حياته النفسية بالخلو من التوترات والصراعات النفسية التي تقترن بمشاعر الذنب والقلق والضيق والنقص والرثاء للذات. ويقوم هذا البعد على أساس شعور الفرد بالأمن الذاتي أو الشخصي، ويتضمن النواحي الآتية:

أ- **الاعتماد على النفس**- أي القدرة على القيام بعمل ما دون أن يُطلب منه القيام به.

ب-**الإحساس بالقيمة الذاتية**- أي شعور الفرد بتقدير الآخرين له وبأنه قادر على النجاح، وأنه مقبول من الآخرين.

ت-**الشعور بالحرية**- أي شعوره بأنه قادر على توجيه سلوكه، وبأن له الحرية في تقرير قسط من سلوكه، وأنه يستطيع وضع خطوط لمستقبله، وترك الفرصة له في أن يختار أصدقاءه.

ث-**الشعور بالانتماء**- أي شعوره بأنه يتمتع بحب أسرته، وبأنه مرغوب فيه من زملائه وبأنهم يتمنون له الخير، وعلى علاقة حسنة بمدرسيه .

ج- **التحرر من الميل إلى الانفراد**- أي أنه لا يميل إلى الانطواء أو الانعزال، ولا يستبدل النجاح الواقعي بالنجاح التخيلي ولا مستغرقاً في أحلام اليقظة.

ح- **الخلو من الأعراض العصبية**- أي أن الفرد لا يشكو من الأعراض والمظاهر التي تدل على الانحراف النفسي، كعدم القدرة على النوم بسبب الأحلام المزعجة أو الخوف، أو الشعور بالتعب أو البكاء الكثير وغير ذلك من الأعراض العصابية.

ثانيا- التكيف الاجتماعي

التكيف الاجتماعي هو قدرة الفرد على بناء علاقة منسجمة بينه وبين البيئة لإشباع حاجاته من جهة وتلبية حاجات المجتمع من جهة ثانية، دون أي تعارض أو تناقض بين هذه الحاجات وبمعنى آخر، انه العملية التي تنطوي على إحداث تغييرات في الفرد أو البيئة معا بقصد تحقيق الانسجام في العلاقة بينهما.

وتُعْرَف عملية التكيف الاجتماعي في مجال علم النفس الاجتماعي باسم عملية التطبيع الاجتماعي، ويتم هذا التطبيع داخل إطار العلاقات الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد ويتفاعل معها سواء أكانت هذه العلاقات في مجتمع الأسرة أو المدرسة أو الأصدقاء، أو المجتمع الكبير بصفة عامة. والتطبيع الاجتماعي الذي يحدث في هذه الناحية، ذو طبيعة تكوينية، لأن الكيان الشخصي والاجتماعي للفرد يبدأ باكتساب الطابع الاجتماعي السائد في المجتمع، من اكتساب اللغة وتشرّب بعض العادات والتقاليد السائدة، وتقبل لبعض المعتقدات ولنواحي الاهتمام التي يؤكدها مجتمعه.

ويظهر التكيف الاجتماعي تدريجيا لدى الطفل مع مراحل حياته الأولى من خلال تفاعله داخل الأسرة والروضة والمدرسة والمجتمع بشكل عام، ويتطلب التكيف بهذا المعنى التزام الفرد بقيم وعادات وتقاليد المجتمع، ويتعدى ذلك إلى الالتزام بالشروط والتغييرات الحاصلة في هذا المجتمع، والسعي لتطوير هذه الظروف والشروط.

يتضمن التكيف الاجتماعي السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغيير الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لخير الجماعة، مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية، وكما يتضمن التكيف الاجتماعي مجموعة من الاتجاهات والقيم والعادات الاجتماعية والمثل المسيطرة والموجهة للجماعة والموحدة لأهدافها.

فالتكيف الاجتماعي هو العمل على توحيد وجهات النظر والآراء والأفكار في المجتمع وتحقيق حد أدنى من التفاهم المتبادل المشترك فيما يتعلق بالأوضاع الاجتماعية الجديدة فتصب السلوك الاجتماعي للأفراد في إطار متوافق مع التغير الاجتماعي.

ويرى ولومان (Wolmen,1973) أن التكيّف الاجتماعي هو جملة التغيرات والتعديلات السلوكية التي تكون ضرورية لإشباع الحاجات الاجتماعية، ولمواجهة متطلبات المجتمع، إلى جانب إقامة علاقات منسجمة مع البيئة.

وأما (الحنفي، ١٩٧٨) فيعرفه بأنه تكييف المرء لنفسه مع البيئة الاجتماعية واندماجه فيها وتلبية لمتطلباتها وخضوعه لظروفها.

وهذا يعني تكيف الفرد مع بيئته الخارجية المادية والاجتماعية. والمقصود بالبيئة المادية هو كل ما يحيط بنا من عوامل مادية كالطقس والجبال والبحار والأنهار والأبنية ووسائل المواصلات والأجهزة والآلات... الخ .

أما البيئة الاجتماعية فنعني بها ذلك الجزء من البيئة الشاملة التي تتكون من الأفراد والجماعات وأنماط التنظيم الاجتماعي وجميع مظاهر المجتمع الأخرى وهي ذلك الإطار من العلاقات الذي يحدد استمرار حياة الجماعة، وطبيعي أن يكون هذا الإطار من العلاقات هو الأساس في تنظيم أي جماعة من الجماعات سواء بين أفرادها بعضهم البعض في بيئة ما أو بين جماعات متباينة أو متشابهة في بيئات أو أماكن ولاشك أن أنماط تلك العلاقات والتي تؤلف ما يعرف بالنظم الاجتماعية هي ما يمكن أن تتضمنه البيئة الاجتماعية ويشمل هذا النوع من البيئات مظاهر كثيرة ومختلفة مؤثرة على الأفراد والجماعات، وتقوم البيئة الاجتماعية أساسا على التفاعل الاجتماعي وما ينتج عنه من تحديد للأدوار الاجتماعية، وأن الدور الاجتماعي هو ما يتوقعه الجهاز الاجتماعي من نمط الاتجاهات والأفعال التي يقوم بها كل فرد ينتمي لهذا الجهاز في المواقف الاجتماعية المختلفة، وترتبط الأدوار الاجتماعية بالمراكز الاجتماعية التي يشغلها الفرد ويعد المركز الاجتماعي في هذه الحالة تنظيما اجتماعيا لتوقعات الدور الاجتماعي وهذه التوقعات تصبح حقوقا وواجبات تجاه شخص أو مجموعة أشخاص داخل الأدوار الاجتماعية كاحترام أفراد الأسرة للشخص واحترام الشخص لأفراد أسرته وغيرها من الحقوق داخل الأسرة، اي أن للبيئة الاجتماعية التي ينشأ فيها الطفل أثر كبير على نموه وتكوينه الخلقي وما يشتمل عليه من اتجاهات عميقة تؤثر فيه بشكل كبير مثل درجة الحب أو التفاهم أو التعاون أو التنافر بين الأبوين كذلك اللعب التي تقدم إليه أو الأصوات التي يخاطب بها أو النوم على أنغام الموسيقى الهادئة أو أصوات الصراخ مما يؤثر في درجة تكوين شخصيته ودرجة ذوقه وحسه الجمالي، فللبيئة الاجتماعية في هذه المرحلة العمرية أهمية خاصة فأليها ترجع الصفات التي تكتسبها شخصية الفرد فيما بعد ، فأن الطفل يحتاج إلى اكتساب المفاهيم والمهارات الاجتماعية الضرورية لحياته اليومية فهو يحتاج إلى أن يتعلم العادات والتقاليد والقيم السائدة في مجتمعه وكيف يكون مقبولا لدى عائلته وزملائه وأن يعرف حقوقه وواجباته وكيف يعبر عن رأيه ويشارك زملائه في الأفراح والأحزان ويحترم وجهة نظر الآخرين وأن يتعرف على وسائل النقل والمواصلات والاتصال والمهن التي يقوم بها أفراد مجتمعه .

ثالثا- التكيف البيولوجي

إن مفهوم التكيف هو مفهوم بيولوجي أساسا، وكان حجر الزاوية في نظرية التطور لدى داورن(Darwen,1889) ويعني انه عملية التلاؤم التي يقوم بها الكائن الحي بين نفسه والعالم الطبيعي أو الظروف البيئية التي يعيش فيها في سبيل البقاء والتعايش مع البيئة، وبالتالي هذا يتطلب منه أن يواجه أية تغييرات في البيئة سواء أكانت ذاتية أم بيئية، وعليه يمكن أن يوصف سلوك الإنسان طبقاً لهذا المفهوم كردود أفعال للعديد من المطالب والضغوط البيئية التي يعيش فيها .

فالتكيف بهذا المعنى هو عملية الصراع بين الكائن الحي وحاجاته وبين شروط البيئة المحيطة وهو صراع يهدف الوصول إلى التلاؤم بين الحاجات والشروط، ومن هنا فالإنسان مطالب بان

يتصف بالمرونة في مواجهة الظروف ليصل إلى التكيف والتلاؤم معها، وفي هذا السياق يقوم الفرد بامتلاك تنظيم للشروط الداخلية والخارجية التي تسمح له بالبقاء والتكاثر.

استنادا إلى ما تقدم إنّ معنى التكيّف لا يمكن أن يُفهم بدون إدراكٍ لمفهوم التكيّف البيولوجي، والتكيف اصطلاح اكتسبه علم النفس من البيولوجيا وفقاً لما جاء في نظرية النشوء والارتقاء لدارون التي تؤكد أن الكائن الحي يحاول وبشكل مستمر أن يوائم بين نفسه والعالم الطبيعي الذي يعيش فيه من أجل البقاء.

رابعا- التكيف النفسي:

التكيف النفسي هو العملية المتواصلة التي يسعى بها الفرد إلى إحداث تغيير في سلوكه أو بنائه النفسي، من اجل إحداث علاقة ايجابية بينه وبين البيئة، من أجل مواجهة صعوبات الحياة ومشاكلها المتعددة كالإحباط والتوتر والضغوط النفسية، وإعادة التوازن إلى النفس البشرية، التي تواجه الصراع بمختلف أشكاله للوصول إلى حالة من الاستقرار والعيش الآمن.

يتميز هذا النوع من التكيف بالضبط الذاتي وتقدير المسؤولية، على أساس إن الكائن الحي يميل إلى المحافظة على الاتزان الداخلي، فيقوم الإنسان بذلك لإشباع حاجاته لخفض التوتر للمحافظة على مستوى مقبول من الاتزان.

وإذا حللنا عملية التكيف النفسي، نجد أنها تتم وفق الخطوات الآتية:

١. وجود دافع أو حاجة تدفع الإنسان إلى هدف خاص، مثل رغبة شاب أن يثرى بسرعة ليعيش حياة رغدة.
٢. وجود عائق أو محيط يمنع الوصول إلى تحقيق الهدف، مثل عمل الشاب في وظيفة تدر عليه دخلاً محدوداً ولا مورد له سوى هذا الراتب البسيط.
٣. القيام بمحاولات للتغلب على هذا العائق، مثل ترك الوظيفة والعمل بالتجارة.
٤. الوصول إلى الهدف، وذلك إذا ما نجحت تجارته وأصبح ثرياً (وهنا يكون قد حقق هدفه فيسترد توازنه النفسي الذي اختل بسبب العائق). ولكن قد يحدث أن يفشل الفرد في تحقيق هدفه – وذلك لفشل تجارته – وهذا قد يحدث هروباً من الموقف المعوق، ويستمر اختلال توازنه النفسي وتوتره ويكتفي بإشباع بديل لهذا الهدف عن طريق الخيال وأحلام اليقظة أو اللجوء إلى تعاطي الخمر والمخدرات.

خامسا-التكيف المدرسي

يعد التكيف المدرسي احد جوانب التكيف العام الذي يرتبط بصحة الفرد النفسية ، ونتاج تفاعل الفرد مع المواقف التربوية والحياة الجامعية.

يعرّف اركوف (Arkoff,1968) التكيف المدرسي هو أن يكون الطالب قادرا على تكوين علاقات مرضية مع مدرسيه ورفاق صفه.

أما (رمزي،١٩٧٤) فيعرفه بأنه قدرة الطالب على تحقيق حاجاته الاجتماعية من خلال علاقاته مع زملائه ومدرسيه والمدرسة وإدارتها ، و مساهمته في ألوان النشاط الاجتماعي المدرسي بشكل يؤثر في صحته النفسية وتكامله الاجتماعي.

أما (حسين، ١٩٨١) فيعرفه بقدرة التلميذ على إن يسلك سلوكا اجتماعيا متلائما مع نفسه وبيئته المدرسية.

ويعرّف (جبريل،١٩٨٣) تكيّف الطالب المدرسي بأنّه ينجم عن تفاعل الطالب مع المواقف التربوية، وهو محصلة لتفاعل عدد من العوامل، منها: الميول ، ونضج الأهداف ، والاتجاه نحو النظام المدرسي، والمواد الدراسية، والعلاقة مع الرفاق والمعلمين، ومستوى الطموح . ولا يقاس تكيف الطالب بمدى خلوه من المشكلات بل بقدرته على مواجهة هذه المشكلات، وحلها حلولاً إيجابية تساعد على تكيفه مع نفسه ومحيطه المدرسي.

أما(الحمداني،١٩٩١) فيعرفه بأنه قدرة أفراد البيئة المدرسية (طلبة ، مدرسون، إدارة) على التفاعل فيما بينهم وبناء علاقات منسجمة وودية ومحاولتهم توظيف بيئتهم ونشاطاتهم المدرسية لتحقيق حاجاتهم الايجابية.

وأما دباح ١٩٩٢ فيعرفه بأنه عملية تنسيق حاجات الطالب وانسجامها مع محيطه التربوي تغييرا في العادات وتساميا في الرغبات.

وعرّفه بن دانية والشيخ حسن ١٩٩٨بأنّه تلاؤم الطالب مع ما تتطلّبه المؤسسة التربوية من استعداد لتقبّل الاتجاهات والقيم والمعارف التي تعمل على تطويرها لدى الطلبة.

وعليه فالتكيّف المدرسي هو محاولة الطالب التفاعل والتواصل داخل غرفة الدراسة مع جميع جوانب العملية التعليمية بمختلف جوانبها من مدرسين، وجماعة الأقران، ومناهج دراسية، وإدارة مدرسية، ونظام امتحانات، وذات أكاديمية وغيرها، بحيث يساهم ذلك في مواجهة متطلبات البيئة الدراسية، وبالتالي رضا الطالب عن هذه الجوانب وقناعته بها.

وترافق العملية التربوية عادة مع قدر كبير من الجهد الجسدي و النفسي، وغالباً ما يكون لذلك عواقب وخيمة على صحة الطالب النفسية والجسدية. ويتعرض الطالب لمشكلات كثيرة في المدرسة، منها المنافسة، وعدم التكيف مع المجتمع المدرسي، إضافة إلى صعوبات التعلم ذات المنشأ النفسي.

ويؤكد " بيفليد " (Bolfied) على أهمية العلاقات الاجتماعية بين الطلبة داخل الصف الواحد، وفي ذلك يقول إن " للزملاء أثراً كبيراً في إحداث التكيف الاجتماعي والمدرسي لدى الطلبة ، فقد وجد في دراسته إن الطلبة المقبولين اجتماعياً من زملائهم، هم الأكثر تكيفاً للجو المدرسي . أما المرفوضون من زملائهم ، فإن تكيفهم الاجتماعي والمدرسي ضعيف. وفي مقابل ذلك أوضح " ايزر " (Oeser)، إن الطلبة الذين يمتازون بضعف علاقاتهم الاجتماعية مع إقرانهم في الصف، هم فضلاً عن ذلك ضعفاء في قدرتهم على التعلم، وإذا ما تحسنت علاقاتهم الاجتماعية

مع زملائهم، فإن قدرتهم على التعلم تتحسن.

وتشير بعض الدراسات إلى أن معظم الأطفال الذين هم في سن المدرسة يبدون أعراضاً سريريه ناجمة بمعظمها عن العوامل النفسية الاجتماعية، ومعظم هؤلاء لا يشاهدون من قبل أطباء وبدلاً من ذلك يتم توجيههم من قبل الآباء والمعلمين في المدرسة أو في المنزل، ويقوم بُعد التكيف المدرسي عند طلبة المدرسة على أساس شعور الفرد بالأمن الاجتماعي، وهو يتضمن النواحي الآتية:

١. **الاعتراف بالمسؤولية الاجتماعية**- أي أن الطالب يدرك حقوق الآخرين وموقفه حيالهم، كذلك يدرك ضرورة إخضاع بعض رغباته لحاجة الجماعة، أي يعرف ما هو صواب وما هو خطأ من وجهة نظر الجماعة، ويتقبل أحكامها برضاء.
٢. **اكتساب المهارات الاجتماعية**- أي أنه يظهر مودته نحو الآخرين، ويبذل راحته وجهده وتفكيره ليساعدهم ويسرهم، ويتصف باللباقة في التعامل مع المعارف وغيرهم، ويرعى الآخرين ويساعدهم.
٣. **التحرر من الميول المضادة للمجتمع**- أي أنه لا يميل إلى التشاحن مع الآخرين، أو عصيان الأوامر، أو تدمير ممتلكات الغير، وهو كذلك لا يرضي رغباته على حساب الآخرين، كما أنه عادل في معاملته للآخرين.
٤. **العلاقات في المدرسة**- أي أن الطالب يشعر بأن مدرسيه يحبونه ويستمتع بزمالة أقرانه، ويجد أن العمل المدرسي يتفق مع مستوى نضجه وميوله، وهذه العلاقات الطيبة تتضمن شعور الطالب بأهميته وقيمته في المدرسة التي ينتمي إليها.

ومن أهم عوامل النجاح التركيز على دور المعلم، من خلال برامج التدريب الفعالة قبل الخدمة وفي أثنائها، لتهيئته للتعامل الصحيح مع مشكلات الطلبة النفسية في مراحلها المبكرة، ويتم ذلك من خلال تعزيز الممارسات الإيجابية للصحة النفسية في المدرسة.

وعندما يكون الفرد ذا صحة نفسية سليمة، فإنه لن يعاني من أعراض تعيقه عن التكيف، كالتوتر النفسي الشديد، أو القلق، أو الاكتئاب، أو غيرها من الصراعات النفسية الخطيرة التي تحول بينه وبين أن يكون على وفاق مع نفسه ومع بيئته. والتكيف المدرسي هو نجاح الفرد في المؤسسات التعليمية والنمو السوي معرفياً واجتماعياً، وكذلك التحصيل المناسب، وحل المشكلات الدراسية مثل ضعف التحصيل المدرسي.

عوامل التكيف المدرسي

١-الطالب

هو متلقي العلم أو طالبه الذي ينتظم في مدرسة مع مجموعة من نظرائه في مرحلة دراسية محددة بزمان ومكان ومنهج معين ، يتلقى التعليم من أشخاص مؤهلين لذلك، وهناك عوامل

أساسية في إحداث التكيف لدى الطلبة ومنها :

- إن يعرف الطالب نفسه.
- أن يعرف حدود إمكاناته التي يستطيع من خلالها أن يشبع حاجاته.
- أن يدرك قدراته واستعداداته ومهاراته.
- أن تتوفر فيه المهارات اللازمة لإشباع حاجاته الأساسية والاجتماعية والنفسية.
- أن يتقبل الفرد ذاته بكل واقعية بحيث يكون متواضعا بالنسبة للمؤثرات المتغيرة ومسالما يتجنب الصراعات.

٢- الزملاء أو جماعة الأقران

تتكون جماعة الأقران من مجموعة من الأفراد في المرحلة العمرية نفسها ولديهم اهتمامات مشتركة، ويلعب الزملاء دوراً مهماً في الإنجاز المدرسي خلال فترة المراهقة، ونراهم يميلون إلى اختيار أصدقائهم من البيئة الاجتماعية نفسها حيث التقاليد والقيم الاجتماعية المشتركة، لذلك نرى أنّ مجموعات صغيرة تتآلف داخل الصف، ولكل مجموعة قيمها وتصرفاتها الخاصة بما يتعلق بالإنجاز المدرسي، فمنها ما يعطي أهمية بالغة للدرجات المرتفعة، حيث يتنافس الزملاء بشكل غير مباشر على التفوق، ومن المجموعات من لا يهتم كثيراً لهذه الناحية، بل بالناحية الاجتماعية.

إن العلاقة بين الرفاق على جانب كبير من الأهمية ليس لأنهم نماذج للمحاكاة و التوحد فقط و لكن لأنهم أيضا يشبعون حاجة الطفل إلى الانتماء، وعن طريق إشباع هذه الحاجة يتعلم الطفل كثيرا فيكون مفهوما عن ذاته وعن دوره بين أقرانه ويتعلم مهارات اجتماعية عديدة وتتهذب انفعالاته و يتمكن من ضبط ذاته، ويدخل في ممارسات لتجريب بعض أنواع السلوك الجديدة مما تمكنه من الاعتماد على النفس و اتخاذ القرارات مما تساعده على الاستقلال الشخصي عن الوالدين و المعلمين.

يشير علماء الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي إلى عدد من العوامل والمؤثرات التي تكمن وراء الجماعات الصغيرة، ومنها جماعة الرفاق في الصف، وتساعد في تفسير سلوك أفراد هذه الجماعة ، ومن هذه العوامل :

١-الأهداف والمهمات المشتركة والرغبة في إنجازها .

٢-الحاجة إلى الانتماء والشعور بالهوية.

٣-التشابه في العادات والتقاليد والقيم والاتجاهات .

٤-القرب المكاني والتفاعل الاجتماعي في إطار هموم مشتركة .

وأوضح "بومان" (Bowman) إن هناك علاقة بين تقبل الطالب من قبل رفاقه ، وبين تكيفه الاجتماعي المدرسي . فالتلاميذ الذين يعانون من سوء التكيف الشخصي والاجتماعي، هم غالباً ما يُعدون مرفوضين اجتماعياً.

ويشير " فيشر وفيشر " (Fisher & Fisher) إلى إن هناك من الطلبة مَن يعمل بشكل جيد في الصفوف التي يسودها جو انفعالي عالٍ أي إنهم يتفاعلون بشكل إيجابي إذا كان الصف يتميز بعلاقات انفعالية عالية، بينما يكون أداء بعض الطلبة جيداً في الصفوف التي يسودها الجو العاطفي البسيط الأثر أو الحايد ، إذ تقل الصراعات الشخصية في هذا النوع من الصفوف.

٣- المدرسة

تواجه المؤسسات التربوية ومنها المدرسة اليوم تحديات عديدة أفرزتها متغيرات متعددة في عالم سريع التغير، وفي الحقيقة فإن دور المدرسة ووظيفتها في التغيير السليم ليس هو في حد ذاته ما يقصد به التغيير الحاصل في المناهج وأساليب التعلم ومؤهلات العاملين والمبنى المدرسي الجديد بقدر ما يكون العمل على إكساب العادات والقيم الفكرية والاجتماعية، ومدى التغيير الذي تنجح في تحقيقه في سلوك الأفراد ومعلوماتهم الثقافية والاجتماعية والعلمية والأخلاقية بما يساعدهم على التكيف الصحيح وتفاعلهم معه بل ويساعدهم على التقدم في المجتمع.

وليست المدرسة مكاناً يتجمع فيه الطلبة للتحصيل الدراسي فقط، بل هي مجتمع صغير يتفاعلون فيه "يتأثرون ويؤثرون " حيث يتم اتصال بعضهم بالبعض الآخر، ويشعرون بالانتماء، ويهتمون بأهداف مشتركة لمدرستهم، كل ذلك يؤدي إلى خلق الروح المدرسية عندهم، والجو المناسب لنموهم الفردي والاجتماعي.

كما أن المدرسة ليست مجتمعاً مغلقاً يتفاعل الطلبة داخله بمعزل عن المجتمع الذي أنشأ هذه المدرسة، بل هي تعمل على تقوية ارتباط الطلبة بمجتمعهم وبيئتهم، وتنمية الشعور بالمسؤولية تجاه هذا المجتمع وتلك البيئة.

وتعتبر العلاقة بين الطلبة والمعلمين من الركائز الهامة للتكيف المدرسي ومن خلال هذه العلاقة تنجح أو تفشل العملية التعليمية، كما تلعب هذه العلاقة دوراً رئيسياً في حل كثير من المشكلات التعليمية والنفسية والاجتماعية، ذلك أن طلبة المرحلة الثانوية، بحكم سنهم، يمرون بكثير من المشكلات الناتجة عن خصائص المرحلة التي يمرون بها، فضلاً عما تضعه الدراسة نفسها من ضغوط على الطلبة وما تمارسه الأسرة من ضغوط بشأن توقعاتها منه.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف

الذكاء الانفعالي هو الاستخدام الذكي للانفعالات في جانب من جوانب السلوك الإنساني، وهو وثيق الصلة بحياة الإنسان وشخصيته، ويشبع حاجاته اليومية ويوجه قدراته ويتحكم بقراراته ، ويختلف الذكاء الانفعالي من شخص لآخر، فالشخص الذي يستطيع إن يجعل عواطفه تعمل في صالحه باستخدامها في ترشيد سلوكه وتفكيره بطرق ووسائل تزيد من فرص نجاحه إن كان في العمل أو المدرسة أو في الحياة بصورة عامة، يمتلك نضجا انفعاليا، يساعده على تكوين قيم أساسية وهامة للنهوض بمستقبله ومواكبة الحياة بنجاح مما تجعله يتسم بالقدرة على التكيف مع أفراد المجتمع الذين

يعيش بينهم ومعهم، ويتعامل مع المشكلات بنجاح فأننا ما نسميه بالتكيف الناجح، ومنهم من لا يمتلك هذا النضج الانفعالي بنفس القدر أو الدرجة، وهو غالبا ما يعاني من مشكلات التكيف والتوافق مع المحيط الاجتماعي فأننا ما نسميه بالتكيف السيئ.

تدريب عملي:

فكر معي!

ماذا يحتاج الإنسان لتحقيق التكيف؟

....

ماذا يحتاج الإنسان ليطور قدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي

....

ما دور الأهل أثناء ممارسة الأبناء لقدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي

....

الفصل السادس عشر

الذكاء الانفعالي وعلاقته بمفهوم الذات

محتويات الفصل:

الذكاء الانفعالي وعلاقته بمفهوم الذات

نظرة تاريخية

لقد وهب الله سبحانه وتعالى الإنسان الكثير من الصفات التي تميزه عن غيره من المخلوقات التي تعيش معه في البيئة، ومن أهم الصفات هي قدرته على أن يكون واعيا بذاته فاهما لها يعمل على تقديرها، فمفهوم الذات يعتبر ظاهرة خاصة بالإنسان لا يوجد ما يماثلها عند الأحياء الأخرى فهو يستجيب لنفسه ويشعر بذاته وكثيرا ما توجهه ذاته نحو ما يعززها.

وقد مر مفهوم الذات بنمو ديني وفلسفي عبر التاريخ، إذ ترجع أصولها إلى هوميروس الذي ميز بين الجسم المادي والوظيفة غير المادية والتي أطلق عليها فيما بعد بالنفس أو الروح، ولابد من الإشارة إلى المخطوطات الهندية التي ظهرت في القرن الأول قبل الميلاد التي تذكر (النفس تمجد نفسها- ولا تعتقد إنها دنيئة- فالنفس صديقة نفسها..) كما تثبت السجلات التاريخية المدونة للإنسان على انه يوجد دليل واضح على أن الإنسان كان قد فكر في سبب سلوكه، وهذا يتضح في سياق التأملات الدينية إذ تعد أكثر الديانات البدائية إن الإنسان لديه قوة كامنة فيه ومهيمنة عليه وهي التي من شأنها التأثير على مصيره، وهذا العامل الداخلي يقصد به معاني مختلفة مثل الروح والجسد والطبيعة والنفس والإرادة، وغير ذلك من أسماء، فتحدث عنه فلاسفة اليونان مثل أرسطو وأفلاطون وسقراط ولا ننسى إن حكمة سقراط (اعرف نفسك بنفسك) هي حجر الزاوية التي انطلق منها سقراط لتعريف الذات والتي تعني وعي الفرد بمشاعره حين حدوثها، وأما أفلاطون فعرف الذات بأنها معرفة المرء نفسه هي علمه وتفطنه لما يدرك، كما اعتقد أفلاطون إن النفس البشرية خالدة، مستقلة عن البدن وقد صنفها إلى ثلاث أجزاء (العاقلة- الغضبية – الشهوانية) مؤكداً على إن السيادة هي للقوى العاقلة، إذا كان للإنسان أن يحقق التوازن في سلوكه.

وفي أسطورة العربة التي وردت في محاورة (فيداروس) فقد صور أفلاطون النفس بعربة يجرها جوادان ويقودها سائق، احد الجوادين سلس القيادة (الإدارة) وأما الآخر فرديء الطبع جامح غضوب عصي (الرغبة والشهوة) وسائق العربة هو العقل، فالعقل هو الذي يقود سلوك الإنسان والمكونان الأخران يزودانه بالطاقة والقوة، ويمكن القول إن العقل يمثل العنصر السيبرناتي Cybernetic أو التحكم الذاتي في الشخصية، أما العنصران الآخران فيمثلان الجانب الدينامكي Dynamic فيها، وأما أرسطو (Aristotle) فذكر عن الذات الجسمية المتمثلة بصورة الجسم وملامح الوجه التي ترتبط بوظيفة الشخصية، كما أكدت الرؤيا الأدبية لها ما لصورة الجسم من ارتباط وثيق بالشخصية ويتضح ذلك فيما عبر عنه شكسبير (Shakespeare) في إحدى مسرحياته في وصفه لشخصية قيصر (Caeser) من ان ملامحه تعبر عن مدى خطورته ودهائه .

وتحدث المفكرون من أمثال لوكا (Lock,1932-1740) وهيوم (Hume,1740) وكانت(Kant,1838) عن مفهوم الذات متذبذبين بين الروح والإرادة والنفس تارة وبين الذات تارة أخرى.

وقد اهتم ديكارت بمسالة الثنائية بين الجسم والروح في كتابه مبادئ الفلسفة عام ١٦٤٤ عندما أطلق مقولته المشهورةأنا أفكر إذن أنا موجود وهذا يعني انه لا يمكن إنكار وجود الشخص ما زال التفكير واقعا.

وأما هامتشك Hamatcheck فميز بين ثلاثة مصطلحات في هذا المجال وهي:

- الذات Self وتمثل الجزء الواعي من النفس وشعور الفرد بوجوده وتميزه عن غيره، وتتكون نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته ونضاله للوصول لأهداف معينة فبدون تلك الأهداف تصبح الحياة بلا معنى ومن خلال تلك الأهداف يتبين الفرد نفسه عن سواه من أفراد نوعه.
- مفهوم الذات Self Concept ويشير إلى تلك المجموعة الخاصة من الأفكار والاتجاهات والتي تكونت لدى الفرد من خلال التفاعل مع الآخرين أو هو ذلك البناء الذهني المنظم الذي ينشا من الخبرة الذاتية والمعلومات المدركة عن الذات وبهذا يكون مفهوم الذات متعلقا بالجانب الإدراكي من شخصية الفرد.
- تقدير الذات Self Esteem وهو حكم الفرد على أهميته الشخصية حيث يعكس الثقة بالنفس ويتضمن الإحساس بالرضا عن الذات أو عدمه بمعنى انه تقييم للصفات المدركة عن الذات فهو الترجمة العملية لمفهوم الذات وبهذا يكون تقدير الذات متعلقا بالجانب التقييمي للذات.

وبعدها اخذ مفهوم الذات يحتل مكانه الصحيح في علم النفس كمفهوم سيكولوجي منذ أن كتب جيمس (Jeams,1890) إن الذات جوهر الشخصية، وقد حدد أسلوبين لدراسة الذات، الذات العارفة واعتبرها لا قيمة لها في فهم السلوك إذ هي تتضمن مجموعة من العمليات كالتفكير والإدراك والتذكر وأما الذات كموضوع وهي العملية التجريبية العملية وتتضمن:

- الذات المادية- تتضمن جسم الفرد وأسرته وممتلكاته.
- الذات الاجتماعية- تتضمن وجهة نظر الآخرين نحو الفرد.
- الذات الروحية- تتضمن انفعالات الفرد ورغباته.

لذا تعد الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية التي لها اثر كبير في سلوك الفرد وتصرفاته، فهي مركز الشخصية، وهي ذلك الكل الذي تتكون مدخلاته من فكرة الفرد عن نفسه ومخرجاته السلوك الظاهر، حيث يعبر الفرد عن ذاته في كل قول أو سلوك يصدر عنه، فبها يبدأ الفرد تعريفه بنفسه، كما يدرك الآخرون ذات الفرد من خلال ما يقوم به من سلوك.

ان مفهوم الذات هو الطريقة التي ينظر بها الناس لأنفسهم وليس لخصائصهم ومزاياهم الشخصية المجردة، ويبنى هذا المفهوم على أساس إن للإنسان رد فعل فهو يتجاوب مع نفسه كما يتجاوب مع أشياء أخرى.

وتحمل كلمة الذات عند علماء النفس معنيين متميزين، فهي تعرف من ناحية باتجاهات الشخص ومشاعره نحو نفسه ومن ناحية أخرى تعتبر مجموعة من العمليات السيكولوجية التي تحمل السلوك والتوافق ويمكن أن نطلق على المعنى الأول الذات كموضوع في حين نطلق على المعنى

الثاني الذات كعملية تتكون من مجموعة نشطة من العمليات كالتفكير والتذكر والإدراك.

ولقد اتفق العديد من العلماء أمثال كوليKooly وادلرAdler والبورت Alportوليكي Leky على أن وظيفة الذات الأساسية هي السعي لتكامل واتساق الشخصية، ليكون الفرد متكيفا مع البيئة التي يعيش فيها مصبوغا بهوية تميزه عن الآخرين، فالأشخاص الذين ينظرون إلى أنفسهم نظرة سلبية يميلون إلى القيام بسلوك يتناسب مع هذه النظرة، والأشخاص الذين لديهم مفاهيم ايجابية يتمكنون من التوافق الاجتماعي ولديهم اهتمام بالآخرين ولا يتصرفون تصرفات غير مناسبة، لان القيام بمثل هذا السلوك يضر الذات نفسها.

وينظر روجرز إلى مفهوم الذات كمفهوم متطور عن تفاعل الكائن الحي مع البيئة، كما يذهب إلى إن الذات تبحث عن اتساق لها فيتصرف الكائن الحي بطرق متسقة أو ثابتة مع مفهوم الذات، وتمثل الخبرات غير المتسقة مع مفهوم الذات تهديدات له وقد تؤدي إلى الاضطراب الانفعالي للفرد، ويعتبر السلوك نتيجة للأحداث الإدراكية المباشرة كما يخبرها بالفعل وان السلوك أساسا هو المحاولة الموجهة نحو الهدف لدى الكائن الحي لإشباع حاجاته كما يخبرها.

ويشير جولد شتاين ان الانسان يحاول على الدوام تحقيق امكاناته الكامنة والاصلية بكل ما يحتاج له من طرق ويمثل هذا المفهوم عنده الدافع الرئيسي والحقيقة الوحيدة لدى الكائن العضوي.

واما فيرنون (Vernon,1963) فيرى ان مفهوم الذات هو ان يشعر الفرد ان لديه ذات خاصة تتمايز وتتباين عن سواها وهي ذات مركبة تتكون من اجزاء كثيرة تتصارع فيما بينها ولكنها متحدة ويجمعها معا احساس الفرد بالهوية أو الكينونة.

ويرى بروكوفير إن مفهوم الذات له علاقة بالأداء المعرفي للفرد وان فشل بعض الطلاب في الأداء المعرفي ليس بسبب انخفاض القدرة العقلية ولكن بسبب انخفاض مفهوم الذات الايجابي.

ويحدد كولي Cooly الذات بأنها ما يشار إليه في الحديث العادي باستخدام الضمائر الخاصة بالمتكلم مثل أنا وملكي نفسي.

ويرى هارد وهيس Hard.&Heyes إن مفهوم الذات يتكون من مكونين هما:

- تصور الذات Self –Image أي كيف يرى ويصف الفرد نفسه .
- تقدير الذاتSelf- Esteem ويتعلق بمستوى تقييم الفرد لنفسه.

وأما بيسكوف Biskof فيرى ان مفهوم الذات هو ما يوضحه الفرد كما هي عليه الذات في زمن خاص.

اما ريك(Rice,1992) فيؤكد إن مفهوم الذات يتمثل في الانطباع الذي يحمله الفرد عن نفسه اي الإدراك المعرفي للفرد عن ذاته، ويتألف من المجموع الكلي للصفات التي يطلقها الفرد عن ذاته وهو مفهوم متعدد الأبعاد لتقييم الفرد لأدواره المختلفة كابن وطالب وكعضو في مجموعة لعب أو جماعة رفاق.

يعد ماسلو من اهم من تحدث عن الذات حيث حدد هرم الحاجات في خمس مدرجات، تبدأ من الحاجات الانسانية وتنتهي بتحقيق الذات، والتي تقوم على اساس ان الحاجات لا تتساوى في اهميتها بالنسبة للانسان وبالتالي لا تتساوى في قوتها الدافعية وفي الحاحها طلبا للاشباع، ولكي يصورماسلو هذا التدرج، افترض ان الدوافع يمكن تصنيفها وترتيبها في مستويات تقع على شكل هرم متدرج، فالحاجات في قاعدة الهرم والمنتسبة الى مستوى ادنى تدل على قوتها واهميتها وانها الاولى بالاشباع ، ولكي يصل الفرد الى قمة الهرم فلابد ان يكون قد امن اشباع حاجاته الاولية، ومتى ما وصل الفرد الى اشباع حاجاته العليا في قمة الهرم فهذا دليل على درجة رقيه ومدى تحقيق ذاته.

ومما لاشك إن لكل شخص ذات أي إن لكل واحد منا حدودا تتضمن الجوانب الجسمية والنفسية والتي تتمثل بما يصطلح عليه الذات أي الحد الذي ينتهي فيه جسم الشخص أو حيزه النفسي ويبدأ ما هو ليس له، إذ لا يمكن آنذاك تميز الأحداث التي تقع داخل الجسم من الأحداث التي تقع أو تحدث خارج الجسم بسهولة، ويتم تعلم كل خصوصيات الذات في وقت مبكر جدا ،إذ يعد هذا التميز بين أنا ولست أنا أساسا آخر للاستدلال على الذات.

استنادا إلى ما تقدم فان مفهوم الذات ليس أمرا موروثا، بل يتم تعلمه وتطوره خلال الحياة التي يعيشها الفرد ويمارس خبرته فيها، كما إن الوعي بالذات يبدأ بطيئا عند تفاعل الفرد مع بيئته التي تتسع رقعتها يوما بعد يوم، متأثرا بما فيها من عناصر، ومطورا مفهوم ذاته من مجموعة المصادر المترابطة التي يتعرض لها، ففكرة الفرد عن ذاته كشيء متفرد تعتمد في تكوينها وتشكيلها على البناء البيولوجي المتفرد الخاص به ولكنها عرضة للتعديل فيما بعد بتأثير الظروف البيئية والاجتماعية التي قد تحيط به، فمفهوم الذات يعتمد على تصورنا لرأي الآخرين فينا وعلى ملاحظاتنا لسلوكنا الخاص وعلى المعايير التي نستخدمها في الحكم على ذلك السلوك، هذه الأحكام تعتمد بدورها على أداء الآخرين.

مفهوم الذات

يعتبر مفهوم الذات من المفاهيم التي يتناولها رجال الدين والفلاسفة والمفكرين بأسماء مختلفة كالنفس والروح والذات والانا، ولكن هذا المفهوم اخذ وضعه في علم النفس المعاصر، وعرفه كل من:

- **جيرسيلد Jersild ١٩٦٣**

هو مفهوم افتراضي شامل يتضمن مجموع الآراء والأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يكونها عن نفسه والتي تعبر عن خصائص جسمية وعقلية واجتماعية وتشمل معتقداته وقيمه وخبراته وطموحاته المستقبلية.

- ايسنك وآخرون Eysenck & et,al ١٩٧٢

هو مجموعة اتجاهات وأحكام وقيم شخصية متعلقة بنوعية قدرات الفرد السلوكية.

- كود Good ١٩٧٣

هو إدراك الفرد لنفسه ويتضمن إدراكه لقدراته ومظهره وانجازه لعمله وللأمور الأخرى في حياته اليومية .

- ويبستر Webster ١٩٧٤

هو الأفكار الشخصية والمسلمات الفريدة التي يعتقد الفرد انه يمتلكها .

- كانفلد ويلس Canfield & Wells ١٩٧٦

هو المعتقدات والاتجاهات التي تملكها حول نفسك والتي تقرر من أنت؟ وما يمكن أن تكون؟.

- سبنسر وجيفري Spencer& Jeffery ١٩٨٠

هو الانطباع الذي يكونه الفرد عن نفسه ويشمل مفهوم الفرد عن السمات أو الخصائص التي يعتبرها هامة بالنسبة له وتقييمه لهذه السمات.

- شافلسون وبولز Shavelson&Bolus ١٩٨٢

إنها احد مدركات الفرد لنفسه والتي تتكون من خلال خبرة الفرد ببيئته والتي تتأثر بتقييم الآخرين وتقويم الفرد لسلوكه.

- نيكولاس Nicholas ١٩٨٤

هو الصورة التي يحملها الشخص عن نفسه وتشمل أرائه أو معتقداته فيما يتعلق بصحته العامة ومظهره وقدراته ونواحي الضعف لديه ومدى تأثيره على الآخرين وهذه الصورة تعتمد على حكم الشخص على نفسه والذي قد لا يكون دقيقا بالضرورة.

- برونو Bruno ١٩٨٦

هو تقييم شامل عام للفرد عن شخصيته وهو مستمد من التقييم الموضوعي عن طبيعة سلوكنا وقد يكون سلبيا أو ايجابيا.

- كورسيني Corsini ١٩٨٧

هو السمات السلوكية للشخص والموصوفة والمحددة من وجهة نظره .

- اتواتر Atwater ١٩٩٠

هو الصورة الكلية لمدى وعي الفرد بنفسه ويتضمن الاعتقادات حولها والمشاعر والقيم المتصلة بها .

- مواموينيدا Mwamwenda ١٩٩١

هو الطريقة التي يدرك بها الشخص لذاته وتكون ايجابية وسلبية وفقا لإدراكه كشخص مستقل عن الآخرين وما يعتقده في إدراك الآخرين له .

- بيدرسون Pederson ١٩٩٤

هو مجموع الادركات الكلية التي يحملها الفرد عن نفسه.

استنادا إلى ما تقدم فالذات هي الطريقة التي يدرك بها الفرد ذاته وتتضمن الاعتقادات حولها والمشاعر والقيم المتصلة بها.

العوامل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات

١- العوامل الجسمية (صورة الجسم)

تعد صورة الجسم (Body Image) من المفاهيم الحيوية التي نالت اهتمام الباحثين، إذ عدت بعدا من أبعاد الذات، وإذا كانت هناك متغيرات متباينة سواء أكانت نفسية أو بيئية خارجية تعوق قدرة الفرد على التواصل الفعال والتوافق السليم، فان صورة الفرد السلبية عن جسمه أو عدم رضاه عنها قد يكون احد هذه العوامل التي تعوق التوافق مع ذاته وبيئته المحيطة به في الوقت نفسه، وقد يكون هذا سببا في معاناته من اضطرابات سلوكية تعكس عدم اتزانه وسوء توافقه.

إن صورة الجسم هي وجهة نظر الفرد الداخلية عن مظهره الخاص، إنها – في الواقع – الكيفية التي نرى فيها أنفسنا، ويرى فيشر (Fisher) إن هذه الصورة تتضمن اتجاهات الفرد ومشاعره نحو جسمه ، من حيث الطول، الوزن، الحجم، الشكل العام، الخلو من العيوب لذا تلعب صورة الجسم وصفاته العضوية دورا كبيرا في تشكيل صورته وفكرته لدى الآخرين. وقد أثبتت الدراسات ومنها دراسة كولم وكابيوز (Calman & Kapowiz)إن الأطفال في عمر (٢٠-٢٤) شهرا يمكنهم التعرف على صورتهم الجسمية من خلال المرآة والتي تعد أساسا مطلقا للاستدلال على الذات الجسمية.

٢- جماعة الرفاق

إن تفاعل جماعة الرفاق خلال الأنشطة المدرسية التي يمارسونها، يتيح لهم فرصة التعرف إلى قدرات وطاقات وجوانب التميز التي يتمتعون بها في المجالات المختلفة، وكلما كانت جماعة الرفاق رشيدة كان تأثيرها ايجابيا على الفرد وإذا كانت منحرفة كان تأثيرها سالبا، فجماعة الرفاق تؤثر في مفهوم الذات الايجابي والسلبي وهذا ما اكده يوماتو (Yamamato,1972) بان مفهوم الذات يتضح عند الطفل من خلال وصفه لنفسه وادراكه لوصف الاخرين له.

وقد وجد كوهن وزملاؤه Kuhn& et.al في دراسته التي كانت بعنوان من انا؟ ان مفهوم الذات ينمو من خلال الادوار الاجتماعية.

لذا فان الجماعات تلعب دورا هاما في التأثير على مفهوم الذات لدى الفرد، فنظرة الأقران للفرد وتقديرهم له، يحدد إلى حد ما فكرته عن نفسه، فهذه التقويمات العاكسة وان كانت مقبولة فانه ينتقص من نفسه وينمي مفهوما سلبيا عن ذاته.

٣-الخبرات المدرسية

إن المدرسة هي المؤسسة الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية وتوفير الظروف المناسبة للنمو النفسي للطفل، لذا تعد المدرسة الموضع الأساسي لتهذيب وتقوية الكفاءة المعرفية للفرد، حيث تعتبر المكان الذي ينمي فيه الأطفال كفاءاتهم المعرفية واكتساب المهارات اللازمة لمساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم مستقبلا، وهذا يجعلهم يتكيفون مع مجتمعهم بفاعلية.

تعد الخبرات المدرسية من المصادر المهمة في تشكيل مفهوم الذات، حيث يمر الفرد بخبرات وظروف ومواقف وعلاقات جديدة، فيبدأ في تكوين صورة جديدة عن قدراته الجسمية والعقلية وسماته الاجتماعية والانفعالية متأثرا في ذلك بالأوصاف التي يصف الآخرون لذاته كأن يقال له عنيد، متفوق ، ضعيف ، ويلعب المعلم دور كبير في تشكيل مفهوم الذات من خلال الطرق والأساليب التربوية الحديثة، كما إن النجاح والفشل الدراسي يؤثران في الطريقة التي ينظر بها الطلبة إلى أنفسهم ، فالطلبة ذوو التحصيل المرتفع من المحتمل ان يطوروا مشاعر ايجابية نحو ذواتهم.

وقد أظهرت الدراسات بان الخبرات المدرسية ذات علاقة وثيقة بتكوين مفهوم الذات، وتشير دراسة شارلوت بوهلر ١٩٥٢ إلى إن الأشخاص الذين يحتفظون في ذاكرتهم بخبرات طيبة عن حياتهم المدرسية كانوا يتصفون بمفهوم ذات ايجابي.

لذا فان الفشل والنجاح المدرسي يؤثران في الطريقة التي ينظر بها التلاميذ إلى أنفسهم، فالتلاميذ ذوي التحصيل المرتفع من المحتمل إن يطوروا مشاعر ايجابية عن ذواتهم وقدراتهم.

٤-الأسرة

أن للأسرة أهمية في حياة الطفل بشكل مباشر فهي أولى البيئات التربوية التي تتعامل مع الطفل منذ أن يولد ككائن بيولوجي له احتياجاته البيولوجية والنفسية التي تشبعها له، وتضع القواعد لكل كبيرة وصغيرة في شؤون أفرادها من تربية عقلية وجسمية ووجدانية وجمالية وأخلاقية وتحدد اتجاهات أعضائها، فالأسرة في المجتمعات البدائية وبعض المجتمعات الريفية وحدة تربوية اقتصادية متكاملة تتولى جميع المهام التربوية اللازمة لنمو الفرد وتفاعله الاجتماعي في جميع مراحل حياته منذ أن يولد إلى أن يموت وكانت الأسرة هي التي تحدد مصير أبناءها، أما الأسرة الحديثة فاهتمت بالصغار إذ أصبح الطفل مركز الاهتمام الأول لها، وتعد السنوات الأولى من العمر سنوات التنشئة لأنه عاجز عن إشباع حاجاته فيظل في السنوات الأولى متوحدا مع الأسرة، لذا فمن واجبات الأسرة الأساسية أعطاء الطفل عاداتها وخبراتها المتراكمة وإشباع حاجته إلى المحبة والأمان بجانب حاجاته الأخرى.

إن الأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يكونها الفرد عن نفسه ويصف بها ذاته هي نتاج التنشئة الأسرية والتفاعل الاجتماعي وأساليب الثواب والعقاب، ولعل أهم هذه المصادر أساليب التنشئة الأسرية.

وقد أظهرت الدراسات وجود علاقة ايجابية بين مفهوم الذات المرتفع والعلاقة الجيدة مع الأم والأب، وكذلك يؤثر مفهوم الوالدين عن ذواتهم لأنفسهم في مفهوم ذات الطفل.

وتشير دراسة (الكيلاني وعباس،١٩٨١) إلى إن مفهوم الذات يتأثر إلى حد كبير بالعلاقات الأسرية بين الطفل ووالديه وان الفرق في الجو الأسري وطرق التنشئة الوالدية تحدث فروقا بين الأطفال في مكونات الشخصية وفي تقدير الأطفال لأنفسهم، وبشكل عام فان للعلاقات الأسرية الدافئة أثرا ايجابيا في تكوين الشعور بالأمن ومفهوم الذات الايجابي عند الطفل.

٥-القدرة العقلية (الذكاء)

يؤثر الذكاء على إدراك الفرد لذاته وإدراكه لاتجاهات الآخرين نحوه، والفرص المتاحة أمامه أو العوائق التي تواجهه، وتتضح العلاقة بين مفهوم الذات وذكاء الفرد من خلال تفسير الأفراد لسلوك الآخرين نحوهم وفقا لمستويات ذكائهم، حيث ان لمستوى ذكاء الفرد تأثيرا كبيرا على الوعي الاجتماعي، فالأفراد الأكثر ذكاءا يفسرون مشاعر ومواقف الآخرين نحوهم بشكل أفضل من الأفراد الأقل ذكاء.

٦-اللغة

إن تطور اللغة يساعد في تطور مفهوم الذات، فعندما يستعمل الطفل صوته ويسمع نفسه متحدثا فانه يثيرها فضلا على إثارته الآخرين، وبسبب ذلك يستطيع التفاعل مع كلماته الخاصة، ويبدأ التفكير بها وبهذا فانه يأخذ دور الآخر كون اللغة التي تعلمها، تسمع، ويستجاب لها، بواسطة نفسه والآخرين بالمثل.

أبعاد مفهوم الذات

مفهوم الذات الايجابي

يتمثل مفهوم الذات الايجابي في تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، وتقبل الذات يرتبط ارتباطا جوهريا بتقبل الآخرين، ويتفق العلماء إن مفهوم الذات الايجابي يشكل النواة للشخصية القوية، ومن الأساليب والعوامل التي تسهم في تكوين مفهوم ايجابي نحو الذات هي التفاعل الطبيعي السوي مع الطفل عن طريق إعطائه الفرصة للتعبير الصريح عن الرأي، ومساعدته في اتخاذ القرارات اللازمة، وتدريبه وتوجيهه، وتحديد دوره ومكانته في الحياة، بتعريف وضعه وإشعاره بأهميته بين أفراد أسرته.

مفهوم الذات السلبي

يتضح مفهوم الذات السلبي لدى الفرد من خلال أسلوبه أو تصرفاته الخاصة وتعاملاته أو من خلال تعبيره عن مشاعره تجاه نفسه وتجاه الآخرين، مما يجعل الفرد يعاني من مشاعر عدم الثقة بالنفس ونقص الكفاءة مما يؤدي بالفرد بان يكون اقل تكيفا من الناحية النفسية، ويتكون مفهوم الذات السلبي نتيجة النبذ، وعدم المحبة التي يبديها الوالدان، والحماية الزائدة من المشرفين على تربية

الأطفال ورعايتهم والسيطرة والإهمال وعدم الاهتمام بالطفل والأوصاف والنعوت السلبية والخبرات غير السارة، مما يحبط ويعطل النظام الصحي للذات.

وقد عرض سيموندس (Symonds,1951) قائمة من المحكات التي تفيد في التعرف على الذات القوية ولها أهمية كبيرة كمحكات لابد من معرفتها لكي تكون دليلا ومؤشرا على مفهوم الذات الايجابي أو السلبي لدى الفرد ومنها:

- **تحمل التهديد الخارجي**

ان الحث الذاتي ومقاومة الإحباط والقدرة على تحمل خيبة الأمل وتحمل العناء الجسمي والأداء بكفاية حال التعرض للخوف من الأذى المادي وكذلك تقبل الإحباط من دلائل قوة الذات.

- **التناول الايجابي لمشاعر الذنب**

ان الذات القوية هي التي تستطيع ان تشبع الحاجات من غير شعور مفرط بالذنب.

- **القدرة على التعامل الناجح مع المكبوتات**

ان الذات القوية هي التي تستطيع ان تكبت النزوات المضادة للمجتمع.

- **موازنة التصلب والمرونة**

يتفاوت الأفراد في صلابة الإدراك الحسي والاستجابات الحركية، والشخص الذي يتأثر بأي تغيير في البيئة لا يقدر على الاحتفاظ بسر العمل أو مجريات الأمور، وأما إذا كان بالغ الصلابة ومتزمتا فهو لا يستطيع الانتفاع من الفرص الجديدة في البيئة.

- **التخطيط والرقابة والتحكم**

ان الذات القوية التي يمكنها رسم الخطط ثم الإبقاء على سير العمل لتنفيذ الخطة ويتضمن ذلك درجة عالية من التحكم الرمزي من النشاط الحركي.

- **تقدير الذات**

هو الحكم الذي يصدره الشخص على صفاته الذاتية في المواقف المختلفة، فإذا كان هناك نوع من النجاح فانه سيرضى عن ذاته ويرضى بحكمه عليها ودل ذلك على تقديره الايجابي لذاته، إما إذا كان حكمه بالفشل على ذاته فانه سيشعر بخيبة الأمل وعدم الرضا ودل ذلك على تقديره السلبي لذاته.

خصائص مفهوم الذات

١- **مفهوم الذات منظم** – يتفق معظم الباحثين على ان لمفهوم الذات بشكل عام صفة مستقرة تتصف بالترتيب والانسجام، حيث يحتفظ كل شخص بادراكات لا حصر لها بخصوص ادراكه الشخصي، اذ ان الفرد يدرك ذاته من خلال الخبرات المتنوعة التي تزوده بالمعلومات ويقوم الفرد باعادة تنظيمها حيث يصوغها ويصنفها وفقا لثقافته الخاصة كي يصل الى صورة عامة، ولهذه الصفة المنظمة نتائج طبيعية هي:

أ-يحتاج مفهوم الذات للتماسك والاستقرارويميل لمقاومة التغيير، اذ أن تغييره بسهولة يجعل الفرد يفتقد الشخصية المتسقة التي يمكنه الاعتماد عليها.

ب- كلما كان اعتقاد الفرد بالنسبة لمفهوم الذات رئيسيا او مركزيا كلما ازدادت المقاومة لتغيير هذا الاعتقاد.

ج- تكمن الذات الفاعلة (الانا) في صميم مفهوم الذات وهذا يسمح للانسان التفكير بالامور التي حدثت فيما مضى ويحلل الادراكات الحالية ويحدد المستقبل.

د- تكون الادراكات المختلفة للذات مستقرة داخل الفرد لذلك فان التغيير يتطلب وقت.

هـ- ان ادراكات النجاح والفشل لها تاثير على مفهوم الفرد لذاته، فالفشل في المجالات التي لها أهمية لدى الفرد تنقص من قدرته على التقييم في كافة المجالات الاخرى، بينما يكون النجاح اكثر ايجابي ينعكس على مجالات اخرى قد لا تبدو ذات علاقة.

٢- مفهوم الذات متعدد الجوانب

يعتبر وليم جيمس اول من قسم مفهوم الذات الى جوانب مختلفة، وهذه الجوانب تعكس التصنيف الذي يتبناه الفرد أو يشارك فيه العديد، ونظام التصنيف هذا يتضمن عدة مجالات كالذات الروحية والمادية والاجتماعية والجسمية، واما فيرنون فقد قسمها الى الذات الاجتماعية التي يعرضها للمعارف والغرباء والذات الشعورية الخاصة كما يدركها الفرد عادة ويعبر عنها لفظيا ويشعر بها والذات البصيرة التي يتحقق فيها الفرد عادة عندما يوضع في موقف تحليلي شامل، اما الذات العميقة التي نتوصل اليها عن طريق التحليل النفسي.

٣- مفهوم الذات هرمي

اي ياخذ شكلا هرميا تتكون قاعدته في الطفولة المبكرة، وتبني القواعد الأخرى في المراحل اللاحقة وقمته مفهوم الذات العام، وقد يستمر هذا البناء بالارتقاء مدى الحياة.

٤- مفهوم الذات ثابت

ان مفهوم الذات العام يتسم بالثبات النسبي وذلك ضمن المرحلة العمرية الواحدة، الا ان هذا المفهوم قد يتغير من مرحلة عمرية الى اخرى، وذلك تبعا للمواقف والاحداث التي يمر بها الفرد، كما انه كلما اتجهنا نحو الاسفل في هرم مفهوم الذات، وجدنا ان المفهوم يعتمد على الحالة المحددة وبالتالي يصبح اقل ثباتا.

٥- مفهوم الذات نمائي تطوري

تتنوع جوانب مفهوم الذات لدى الفرد خلال مراحل تطوره، فهو في مرحلة الطفولة لا يميز نفسه عن البيئة المحيطة به وهو غير قادر على التنسيق بين الاجزاء الفرعية للخبرات التي يمر بها، فالطفل يولد ولا يدرك ذاته كتكوين نفسي فهو يستجيب الى البيئة للاشباع البيولوجي السريع.

٦-مفهوم الذات تقييمي

أي انه ذو طبيعة تقييمية وهذا لا يفيد فقط في ان الفرد يطور وصفه لذاته في موقف معين من المواقف وانما يكون كذلك تقييمات لذاته في تلك المواقف، ويمكن ان تصدر تلك التقييمات بالاشارة الى معايير مطلقة كالمقارنة مع الذات المثالية أو يمكنه ان يحدد تقييماته بالاشارة الى معايير نسبية مثل المقارنة مع الزملاء.

٧-مفهوم الذات فارقي

هناك تمايز بين المفاهيم التي يوجد بينها ارتباط نظري فمثلا مفهوم الذات الجسمية ترتبط بمفهوم المظهر العام أكثر من ارتباطه بمفهوم الاتجاهات، ومفهوم الذات للقدرة العقلية، يفترض انه يرتبط بالتحصيل الاكاديمي أكثر من ارتباطه بالمواقف الاجتماعية والمادية.

النظريات المفسرة لمفهوم الذات

اولا- نظرية تحقيق الذات (ابراهام ماسلو)

يعد ماسلو من اهم من تحدث عن الذات، اذ وضع نظريته في هرمية الحاجات، والتي تقوم على اساس ان الحاجات لا تتساوى في اهميتها بالنسبة للانسان وبالتالي لا تتساوى في قوتها الدافعية وفي الحاحها طلبا للاشباع. ولكي يصورماسلو هذا التدرج، افترض ان الدوافع يمكن تصنيفها وترتيبها في مستويات تقع على شكل هرم متدرج، فالحاجات في قاعدة الهرم والمتسبة الى مستوى ادنى تدل على قوتها واهميتها وانها الاولى بالاشباع، ولكي يصل الفرد الى قمة الهرم فلابد ان يكون قد امن اشباع حاجاته الاولية، ومتى ما وصل الفرد الى اشباع حاجاته العليا في قمة الهرم فهذا دليل على درجة رقيه ومدى تحقيق ذاته، وكما في الشكل التالي:

الحاجة إلى تحقيق الذات

الحاجات إلى التقدير والاحترام

الحاجات إلى الحب والانتماء

الحاجة إلى الأمن

الحاجات الفسيولوجية

الشكل(53) هرم ماسلو للحاجات

يعتقد ماسلو ان خصائص الشخصية هي التي تفرق الأفراد المحققين لذواتهم عن أولئك العاديين، وتشمل التوجه الواقعي نحو الحياة والتقبل الاجتماعي للذات وللآخرين، وانعدام التمركز نحو الذات.

ويشير ماسلو ان المجتمع أما ان يقف بوجه قابليات الفرد فيفسدها ويحيد بها عن جادة الصواب، وأما ان يقف إلى جانبها فيساعد على ظهورها ونموها وبلورتها، وأما ان يقف مكتوف

اليدين احياناً لا يستطيع ان يفعل شيئاً.

ثانيا- نظرية الذات عند روجرز

تهتم هذه النظرية بدراسة الذات بوصفها جوهر الشخصية وحجر الزاوية فيها، فالذات كينونة الفرد او الشخص، وتتكون نتيجة التفاعل مع البيئة وتمتص قيم الاخرين وتسعى الى التوافق والاتزان والثبات وتنمو نتيجة للنضج والتعلم وتصبح المركز الذي تنتظم حوله كل الخبرات.

ونظرية الذات لكارل روجرز هي احدث واشمل نظريات الذات لارتباطها بطريقة من اشهر طرائق الارشاد والعلاج النفسي، وهي طريقة الارشاد المتمركز حول المسترشد او غير المباشر.

وترى هذه النظرية ان الذات تتكون من خلال النمو الايجابي، وتتمثل في بعض العناصر مثل صفات الفرد وقدراته والمفاهيم التي يكونها بداخله نحو ذاته والاخرين والبيئة الاجتماعية التي يعيش بها، وكذلك خبراته عن الناس المحيطين به، وقد اعتمد روجرز على ثلاثة مفاهيم في بناء الشخصية تتمثل بما يأتي:

- **الكائن العضوي**- ان الانسان نسق كلي منظم، واي تغير في جزء من الاجزاء يؤثر على الاجزاء الاخرى، فالكائن العضوي كيان للفرد وسلوكه وافكاره وتصرفاته، فالدافع له هو النمو والتحرر من القيود كافة التي تقف في طريق النمو. إذ يشير مفهوم العضوية عند روجرز إلى الفرد ككل الذي يشمل الجانب الجسمي والنفسي وان الفرد لديه دافعاً فطرياً لتأكيد ذاته وهو يتفاعل مع محيطه الاجتماعي في إطار ميله لتحقيق ذاته وهو يسعى لان يحصل على التقدير الايجابي من الآخرين والفرد يقوم بترميز خبراته وقد ينكر خبراته فتصبح لا شعورية والخبرات المؤلمة ينكرها الفرد ولا يدمجها في إطار بناء شخصيته وفي مفهومه عن ذاته وان هذا الإنكار أو الرفض لهذه الخبرات يجعل منها مصدر تهديد لهذه الذات.
- **المجال الظاهري** -ان ما يدركه الفرد في المجال الظاهري هو الشيء المهم له وليس الواقع الفعلي لان ما يدركه الفرد واقعه. إذ يمر الفرد في حياته بسلسلة متواصلة من الخبرات بعضها ينسجم مع مفهوم الذات عنده ويؤدي إلى تحقيق السرور والتوافق النفسي لديه وبعضها غير سار لأنه لا ينسجم مع مفهوم الفرد لنفسه ولا مع القيم الاجتماعية وبالتالي يؤدي إلى عدم الرضا وعدم التوافق، كما ان الخبرات تتجمع لتكون ميدان الخبرة مندمجة في نظرة الفرد الخاصة للعالم، ولذلك تصبح خبرات الفرد ذات أهمية سامية.
- **الذات**- وهي الجزء المتمايز من المجال الظاهري وهو المحور الرئيسي للخبرة التي تحدد شخصية الفرد، تتكون من نمط المدركات الخاصة بـ (أنا) و(نفسي) (I and Me) وتنشأ من تفاعل الفرد مع بيئته ومع الأحكام التقويمية للآخرين.

ثالثا- نظرية سينيج وكومبس Snygg &Combs

استخدم سينيج وكومبس مصطلح المجال الظاهراتي ليشير الى البنية السيكولوجية للسلوك، ،

اي ان الكيفية التي يتصرف بها الشخص ما هي الا نتيجة ادراكه للموقف وادراكه لنفسه في اللحظة التي يقوم فيها بفعل معين، وينقسم المجال الظاهراتي الى قسمين هما:

١- **الذات الظاهرية**- تشمتل على اجزاء المجال الظاهري الذي يخبره المرء كجزء او سمة مميزة لنفسه.

٢-**مفهوم الذات**- يتكون من اجزاء للمجال الظاهري وتتميز عن طريق الفرد كخصائص محددة وثابتة.

وفي ضوء ذلك فان المجال الظاهري هو الذي يحدد السلوك وفي النهاية يتميز مفهوم الذات على انه الجانب الاكثر اهمية والاكثر تحديدا للمجال الظاهري وللذات الظاهرية في تحديد الكيفية التي يتصرف بها الفرد.

رابعا- نظرية السمات والعوامل

تستند نظرية السمات والعوامل على العوامل المحددة التي تفسر السلوك الإنساني والتي تمكن من تحديد سمات الشخص وترى هذه النظرية ان السلوك ينمو من خلال نضج السمات والعوامل من مرحلة الطفولة وحتى سن الرشد، والسمات هي أبعاد الشخصية التي يمكن قياسها لمعرفة خصائصها، ويستند العلماء إلى الحقائق الآتية في قياس السلوك، وكما يلي :

- **ثبات الشخصية وأضطرادها**، فالشخص يتصرف بالمواقف المتشابهة بشكل واحد، ولكن لكل منا عاداته التي لا تتغير.

- **اختلاف الأفراد فيما بينهم في العادة**، فالشخص الغاضب في مواقف معينة يختلف عن غضب شخص آخر في الموقف نفسه، وفي طريقة التعبير عنه، فكأن السمات هي عادات يمكن استثارتها في مواقف مختلفة، وتؤكد هذه النظرية على عدة مسلمات هي:

- **تسمح هذه النظرية بالملاحظة والوصف** وتسمح بالقياس لأبعاد مختلفة من الشخصية.
- **تعني هذه النظرية بالحاضر والمستقبل** ولا تولي اهتماما كبيرا بماضي.
- **تؤكد النظرية الوظائف الجوهرية للانا** التي سماها البورت بالجوهر (الذات).

استنادا إلى ما تقدم فان البورت يؤكد إن الذات تؤدي وظيفتها بشكل يشتمل على جوانب الشخصية التي تعمل على الوحدة الداخلية وإعطاء الفرد شخصية متميزة.

خامسا-النظرية السلوكية

يطلق على النظرية السلوكية أسم نظرية المثير و الاستجابة و تعرف كذلك باسم نظرية التعلم، والفكرة الأساسية في هذه النظرية هو السلوك كيف يتم السلوك وكيف يتغير وبما أن التعلم هو عملية تعديل أو تغيير في السلوك ولا يتم هذا التعديل ما لم يقوم الكائن الحي بنشاط معين، وعلى هذا الأساس فإن الإنسان يتعلم السلوك المرغوب فيه والسلوك غير المرغوب فيه من خلال تحديد السلوك المراد تغييره والظروف التي يظهر فيها وإعطاء الأمثلة والقدوة الحسنة سلوكيا، فالتعلم وفقا

لهذه النظرية يتم نتيجة تفاعل الطفل مع المثيرات في البيئة واستجابته لها، فأن أي استجابة تصدر عن الإنسان تتكون من خلال موقف يتضمن العناصر الآتية :

١- موقف مثير + مستقبلات حسية وجهاز عصبي يتفاعل مع هذا الموقف .

٢- الكائن الحي والتغيرات الداخلية .

٣- عناصر الاستجابة الظاهرة + نتائجها خارج الكائن + الترميز الاجتماعي لهذه النتائج

والشكل التالى يوضح العناصر التى يتكون فيها الموقف السلوكى :

الأول	الثاني				الثالث
مثير بيئي خارجي	الكائن الحي				نتائج السلوك
المثيرات البيئة والخارجية بانواعها وعاده ماتسمى المتغيرات المستقله	مستقبل المستقبلات الحسيه المعروفه مع متغيرات عصبيا حسيا.	كمعالج للمعلومات وكمثير داخلي معلومات وخبرات سابقة بناءات فرضيه كالذكاء والإدراك سمات الشخصيه .... الخ	كصدر حركه عضلات هيكليه غالباً أو غير هيكلية سواء سلوك استجابى أو اجراء ... الخ	تغييرات فيزيولوجيه أو نيورلوجيه أو غديه + الخبرات التراكميه المبرمجه داخل الجهاز العصبي	الكتابة طريقه اللبس موجات الصوت تعبيرات الوجه الأداء على الإختبارات
ظاهر		داخلي	ظاهر	داخلي	ظاهر

الشكل(54) عناصر الموقف السلوكي.

وترى هذه النظرية إن الذات غير موجودة لدى الفرد منذ الولادة ولكنها تظهر من خلال التجربة الاجتماعية والنشاط الاجتماعي فالأفراد يطورون مفاهيم ذاتية بناءا على ما يحدث لهم في مسار حياتهم، أما من حيث وظيفة مفهوم الذات فإنها تقوم بوظيفة تنظيمية إذ تنظم غيرها من الاستجابات في الإنسان نفسه.

سادسا- نظرية التحليل النفسي

قدم فرويد مسلمات أساسية حول الطبيعة الإنسانية ركز فيها على التفاعل بين العوامل البيئية

والوراثية وتأثيرها في تكوين شخصية الطفل منذ السنوات الأولى من حياة الإنسان.

فقد أشار فرويد في دراساته إلى مستويات الوعي الإنساني التي تؤثر في نمو الشخصية متمثلة بالشعور الذي يعده العقل الواعي، إذ يقوم بوظائف التفكير والاستجابات الواعية لمتطلبات الحياة اليومية، وقبل الشعور يشتمل على الذكريات التي يمكن تذكرها بجهد قليل أما اللاشعور فيعده فرويد بأنه العنصر الأساسي في تحديد سلوك الإنسان.

ويرى يونج Jung أن الذات تقع في موضع وسط بين الشعور واللاشعور تكون قادرة على إعطاء التوازن للشخصية كلها، وان أعلى مستوى للتفاعل داخل النفس هو الذات ويحقق الوعي بالذات الوحدة للنفسية ويساعد على تكامل كل من الشعور واللاشعور.

سابعا- نظرية الذات عند وليام فيتس William Fitts

ان مفهوم الذات عند فيتس يتمثل على انه مجموع تقديرات الفرد لذاته كالذات الجسمية و الاجتماعية والأسرية والشخصية والأخلاقية ونقد الذات، وتتكون الذات وفق هذه النظرية من عدة مكونات هي:

- الرضا عن الذات - تعكس مدى تقبل الفرد لذاته.
- الهوية - تعني وصف الفرد لنفسه كما يراها هو.
- السلوك - هو النشاط الذي يمارسه الفرد والذي يعكس درجة تقبله لذاته.والذات وفق هذه النظرية على أنواع ، هي:

١. **الذات الجسمية**- تعطي رأي الفرد في جسمه وحالته الصحية ومظهره الخارجي والمهارات التي يتقنها.
٢. **الذات المعنوية الاخلاقية** - تشمل علاقة الفرد بالله واحساس الفرد بكونه شخصا طيبا او غير طيب ورضاء الشخص عن عقيدته او عدم اعتناقه لعقيدة ما.
٣. **الذات الشخصية** - تعكس احساس الفرد بالقيمة الشخصية أي احساسه بانه شخص مناسب وتقديره لشخصيته دون النظر الى هيئته الجسمية او علاقاته بالاخرين.
٤. **الذات الاسرية** - تعني علاقة الفرد باسرته وطريقة ادراكه لذاته نتيجة تعامله مع افراد اسرته.
٥. **الذات الاجتماعية** - تعني ادراك الفرد لذاته في علاقتها بالاخرين من حوله.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بمفهوم الذات

يعد مفهوم الذات من المفاهيم الحديثة في ميدان العلوم النفسية، وله علاقة بالانجاز في مجالات الحياة العملية والأكاديمية، كما انه مكون لصحة الفرد النفسية، ويمثل مثيرا مهما في دافعية الأفراد للقيام بأي نشاط يساعد الفرد على مواجهة الضغوط، وذلك من خلال اكتسابه معارف ومهارات حل المشكلات، للمشاركة بفاعلية في المجتمع، وللذكاء الانفعالي دور كبير في حياة الفرد من خلال إكسابه مهارات تساعده على صياغة أهدافه، وإدارة ذاته ومشاعره الانفعالية بشكل يتم من خلاله تحقيق الذات من خلال القيام بما يأتي:

- **التعامل الفعال مع الذات** – يكمن في عدم فقد روح الفكاهة في التعامل مع الأمور الجادة، وان السلوكيات تنبع من داخل الإنسان (الدافعية الداخلية)، وليس بسبب الحوافز الخارجية ومعرفة نقاط القوة والضعف، وان يكون توجه المرء داخليا (الضبط الداخلي) يتسم بالتوكيدية في أقواله وأعماله.

- **التعامل الفعال مع الآخرين**- يظهر من خلال الاستماع إلى الطرف الآخر في العلاقات الإنسانية، والتعايش مع الآخرين أيا كانوا، وإذا حدثت أزمة أو مشكلة تكون الطريقة المنشودة للحل هي الاستماع لجميع الأطراف، ثم يتم التعايش مع الاختلاف أيا كان.

تدريب عملي:

فكر معي!

ماذا يحتاج الفرد ليطور مفهوم الذات؟

....

ماذا يحتاج الفرد ليطور قدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي؟

....

ما دور المعلم / الأهل أثناء ممارسة الفرد لقدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي؟

....

ما دور المعلم / الأهل لتنمية مفهوم الذات ؟

....

الفصل السابع عشر

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالرضا الوظيفي

محتويات الفصل:

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالرضا الوظيفي

نظرة تاريخية

اهتم الباحثون في الدول الصناعية بدراسة الرضا الوظيفي، وذلك نتيجة ظهور الثورة الصناعية (١٧٥٠-١٨٢٥) التي هدفت إلى ضمان ولاء العاملين وتأييدهم لأهداف المنظمات التي يعملون فيها، إلا أن تدخل عوامل كثيرة أضعفت من سلطة الإدارة وقدرتها في السيطرة على القوى العاملة مما جعلها تواجه مشكلة أساسية متمثلة في كيفية ضمان التعاون الإيجابي من جانب العاملين لتحقيق أهداف التنظيم وبناء الشرعية لسلطتها وكل هذا أسهم بزيادة الاهتمام بالرضا عن العمل كأحد الأساليب الإدارية لتحقيق ولاء العاملين وتعاونهم.

ان الجذور التاريخية للرضا الوظيفي تعود إلى بداية القرن العشرين في محاولة تايلور (Taylor,1856) صاحب نظرية الإدارة العلمية Scientific Management Theory ، الذي قدم تفسيرا لسلوك العامل في المنظمة وفي كيفية تحفيزه من اجل العطاء والبذل، ولكن منطلقه لم يكن البحث في تحسين أحوال الفرد الاجتماعية وتوفير حرية الفرد وديمقراطية الإدارة في المنظمة، وإنما مناقشة مشكلات الإنتاجية ورفع إنتاجية الفرد العامل ولقد أدت نظريته إلى اعتبار العامل أداة من أدوات الإنتاج، وذلك لاعتقاد تايلور بان الرضا الوظيفي سيتحقق كلما انخفضت درجة التعب وزاد الأجر، ورغم ان هذه المحاولة نبهت لأهمية القوى البشرية وقدراتهم ومؤهلاتهم في العمل اى إنها أهملت أهمية العلاقات الإنسانية الاجتماعية في حياة هؤلاء العاملين.

وبدأت الدراسات التطبيقية للعاملين في المحيط الأمريكي بعد عام ١٩١٠ مع التطور الذي حدث لتخصص علم النفس الصناعي، الذي تم توظيفه خلال الحرب العالمية الأولى (١٩١٤-١٩١٨) لتدريب العاملين في القطاع العسكري ببرامج خاصة، وقام مصنع هورون في ضواحي مدينة شيكاغو بالولايات المتحدة بسلسلة من التجارب التي هدفت إلى دراسة تغير الإنتاجية بتغير الظروف المحيطة بالعمل وخاصة عند تغير كثافة الإضاءة وماها من تأثير على الكفاءة الإنتاجية للعاملين، ولكن ابرز ما توصلت إليه في سياق البحث أهمية العلاقات الإنسانية التي تنشأ بين العاملين نتيجة تفاعلهم مع بعضهم، وبذلك فتحت أفاقا جديدة حول أهمية العنصر البشري وحاجاته النفسية والاجتماعية وهذا ترتب عليه تغير جذري في النظرة للعمل والعاملين.

ثم تطور الفكر الإداري وجاءت حركة العلاقات الإنسانية وركزت على العنصر البشري وحاجاته، ومنذ تلك الفترة تزايدت الدراسات حول الرضا الوظيفي، ثم قام إلتون مايو(Alton,1927) بمجموعة من التجارب التي كانت تهدف إلى إثراء المعرفة في مجال الرضا الوظيفي ، وتوصل إلى إن هناك العديد من العوامل التي تحفز الأفراد على حب العمل وزيادة

الإنتاجية ومن بينها العوامل العاطفية كشعور العاملين اتجاه بعضهم والاهتمام الذي يلقاه العاملون من مشرفيهم . ورغم ان العلاقات وما لها من تأثير على مستوى الإنتاج داخل المنظمة، الا إنها أهملت الجوانب والمؤثرات البيئية للمنظمة وسياستها الفعالة في تحقيق درجة عالية من الرضا الوظيفي وبالتالي إنتاجية أعلى، ومنذ الثلاثينات من القرن العشرين وموضوع الرضا الوظيفي يلقى الاهتمام المتزايد في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا في مجال علم النفس و السلوك التنظيمي ، فقد درس علماء النفس مظاهر الرضا عن العمل في المؤسسات واستخدموا عبارات الرضا الوظيفي منذ عام ١٩٣٠ للتعبير عن المواقف والميول الذاتية أو على مدى تأقلم الأفراد الموظفين في وظائفهم وتصورات الموظفين اتجاه وظائفهم ، ولا سيما أن اهتمام الدارسين كان موجها لكيفية زيادة الإنتاجية مع أن العاملين كانوا يعملون ساعات طويلة بأجور زهيدة وإهمال الجانب الإنساني والعنصر البشري في العمل، وتعد دراسة هربوك (Hoppock,1933) لقياس الرضا الوظيفي عن العاملين بولاية بنسلفانيا الأمريكية مستخدما أسلوب الاستقصاء من أولى الدراسات المنهجية المنشورة عن الرضا الوظيفي، فالرضا الوظيفي عند هوبوك هو مجموعة من الاهتمامات الخاصة بالظروف النفسية والمادية والبيئية التي تجعل المرء قادرا على القول بصدق إنني راض في وظيفتي، وهذه الدراسة كان لها الأثر الأكبر على الدراسات التي تبعتها ومنذ ذلك التاريخ ظهر الاهتمام بهذا الموضوع بشكل كبير.

وقد أثرت سنوات الحرب على دراسات الرضا المهني لعدد من السنوات نتيجة الكساد الاقتصادي، ولكن بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية ، بدأت الأبحاث تشهد نموا وتطورا سريعا، وطرحت العديد من القضايا المنهجية المتعلقة بالرضا الوظيفي ومناقشة العلاقة بين الرضا عن العمل والإنتاج.

أما النظريات الحديثة لدوافع العمل فقد ظهرت بوضوح منذ الخمسينيات من القرن الماضي ، وقد تصدرتها في القدم تاريخيا ، نظرية ماسلو للحاجات Maslow ، ثم نظرية هيرزبرج (نظرية العاملين) ، أما النموذج الذي يعد أكثر حداثة فهو نظرية التوقع لفروم (Vroom)، فضلا عن عدد من النظريات التي تناولت الدوافع بالدراسة والتحليل.

في أواخر الستينات أصبحت الأبحاث أكثر تعقدا واتساعا من ذي قبل وترافق هذا التطور في الطرق المنهجية للأبحاث وأصبح من الممكن الحصول على المعلومات التي تتعلق بوضعية الرضا عن العمل في مجموعات كبيرة من الأفراد، وظهرت دراسات تناولت العلاقة بين الرضا الوظيفي والخصائص الاجتماعية والنفسية للأفراد والهياكل التنظيمية والمناخ التنظيمي ومعدل دوران العمل .

كما نالت مواقف العاملين وميولهم واتجاهاتهم نحو المؤسسات التي يعملون بها ونحو البيئة المحيطة بالمؤسسات قدر كبير من اهتمام العلماء والباحثين في مجالات الإدارة والسلوك التنظيمي والإرشاد الوظيفي، ويشير لولير(Lawler) ان كافة نظريات الدوافع والحوافز وبعض نظريات

الحاجات تعتبر ان حصول المرء على ما كان يريد يجعله أكثر قناعة ورضا.

وفي السبعينات أصبحت أبحاث الرضا الوظيفي حقلا مستقلا بنفسه، وبدأ تقبل أساليب وإجراءات البحث بشكل أكبر وتوفرت الكثير من الكتابات والأبحاث حول الموضوع واتسع التطبيق ليشمل مهن اخرى للبحث عن أسباب ونتائج الرضا الوظيفي ولكن التركيز كان منصبا على الميدان الصناعي ومن ثم وجه لقطاع الخدمات، ليشمل العديد من الوظائف والمهن بعد ان كان حصرا على المنظمات الصناعية، ولقد لخص هوي وميسكل (Hoy &Miskel,1978) مجموعة من الدراسات والأبحاث التي أجريت لمدة (٤٠) سنة من (١٩٣٥-١٩٧٥) تبين ان النسبة المئوية للمعلمين الذين عبروا عن عدم الرضا عن عملهم بقيت ثابتة تقريبا وتراوحت ما بين (٨٪-١٠٪)، ولعوامل ذات صلة بالوضع الاجتماعي للمعلمين، حيث يشعر المعلمون ان هناك قيمة خاصة لعملهم فيشعرون بالرضا لأنهم يؤدون واجبا إنسانيا وقوميا بتعليم الناشئة.

مفهوم الرضا الوظيفي Job Satisfaction

أ- مفهوم الرضا الوظيفي لغة

- **الرضا عند ابن منظور**- هو ضد السخط ، وارتضاه: رآه له أهلا، ورضي عنه: أحبه وأقبل عليه.
- **الوظيفة في المعجم الوسيط**- ما يقدَّر من عمل أو طعام أو رزق وغير ذلك في زمن معيَّن ، وتأتي بمعنى الخدمة المعيَّنة .

ب- مفهوم الرضا الوظيفي اصطلاحا، وعرفه كل من:

- **معجم التراث الأمريكي American Hertage Dictionary**

هو تحقيق وإشباع رغبة او حاجة شهوة او ميل.

المعجم السلوكي لولمان Wolman هو حالة السرور لدى الكائن العضوي عندما يحقق هدف مناسبا لميوله الدافعة السائدة لديه.

معجم علم النفس والتربية هو حالة من التوافق او الاتزان الديناميكي بين الكائن والبيئة.

- **هوبك Hop pock ١٩٣٥**

هو مجموعة العوامل النفسية والوظيفية والأوضاع البيئية التي تجعل الموظف راضيا عن عمله.

- **سوبر Super ١٩٥٣**

هو رضا الفرد عن عمله يتوقف على المدى الذي يجد فيه منفذا مناسبا لقدرته وميوله وسمات شخصيته وقيمه، كما يتوقف على موقعه الوظيفي وعلى طريقة الحياة التي يستطيع ان يلعب الدور الذي يتماشى مع نموه وخبراته.

- **بولوك Bullock ١٩٥٥**

هو محصلة للعديد من الخبرات المرغوبة وغير المرغوبة المرتبطة بالعمل ويكشف عن نفسه في

تقدير الفرد للعمل وإدارته ويستند هذا التقدير بدرجة كبيرة على مدى النجاح الشخصي او الفشل في تحقيق الأهداف الشخصية وعلى الإسهامات التي يقدمها العمل وإدارة العمل في سبيل الوصول إلى هذه الغايات.

- هرزبرج Herzberg ١٩٥٩

هو يتمثل في مشاعر الفرد الحسنة والسيئة التي يشعر بها مع العوامل الدافعة والعوامل الصحية أي إنها تجارب العمل الجيدة وغير الجيدة.

- فروم Vroom ١٩٦٤

هو المدى الذي توفر معه الوظيفة لشاغلها نتائج ذات قيمة ايجابية أي ان عبارة الرضا ترادف التكافؤ.

- سمث واخرون Smith .et.al ١٩٦٩

هو عبارة عن المشاعر تجاه الجوانب التي بالإمكان تمييزها وتحديدها من الموقف التنظيمي.

- ديفز وينوزتروم Davis&Newstrom ١٩٧٧

هو مدى التوافق بين توقعات الفرد من عمله من جهة وما يحصل عليه من حوافز ومكافآت من جهة ثانية.

- هربرت Herbert ١٩٨٠

هو عبارة عن مشاعر الفرد تجاه وظيفته والناجم عن الإدراك الحالي لما تقدمه الوظيفة إليه، وإدراكه لما ينبغي ان يحصل عليه من الوظيفة.

- بخاري ١٩٨٦

هو تقبل الفرد لعمله وتمسكه به وشعوره بالسعادة لممارسته وانعكاس ذلك على أدائه وحياته الشخصية .

- حسان و الصياد ١٩٨٦

هو مدى شعور المعلم باحترام واعتراف المحيطين به في العملية التربوية .

- ثوماس Thomas ١٩٨٧

هو التعاون داخل المدرسة والرغبة في مساندة الطلاب ومشاركة الأسرة والمجتمع والإدارة والمناهج.

- التويجري ١٩٨٨

هو موقف الشخص تجاه العمل الذي يؤديه وذلك نتيجة لإدراكه لعمله، ومنها ما يتصل بالفرد ذاته وتلك العوامل من شانها ان تجعل العامل راضيا عن عمله محققا لطموحاته ورغباته وتطلعاته وميوله المهنية ومناسبا مع ما يريده الفرد من عمله وبين ما يحصل عليه في الواقع او يفوق توقعاته .

- **المشعان ١٩٩٣**

هو درجة إشباع حاجات الفرد ويتحقق هذا الإشباع من عوامل متعددة منها ما يتصل بالعمل ذاته ومنها ما يتصل بالبيئة.

- **المعمر ١٩٩٣**

هو الحالة التي يحقق الفرد من خلالها ذاته ويشبع رغباته مما يجعله مقبلا على عمله بحماس ورغبة ويحرص على زيادة كفاءته الإنتاجية.

- **سالم ١٩٩٧**

هو الشعور النفسي بالقناعة والارتياح او السعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات مع العمل نفسه وبيئة العمل ومع الثقة والولاء والانتماء للعمل ومع العوامل المؤثرة ذات العلاقة.

- **أبو شيخة ١٩٩٨**

هو اتجاه إيجابي نحو الوظيفة التي يقوم بها الفرد حيث يشعر فيها بالرضا عن مختلف العوامل البيئية والاجتماعية والاقتصادية والإدارية والفنية المتعلقة بالوظيفة .

- **مورس ولور Morse & Loulur**

هو درجة إشباع العمل لحاجات الفرد.

- **مورس Morse**

هو حصيلة التفاعل بين مدى إشباع الفرد لحاجاته في موقف معين ومدى النقص في إشباع هذه الحاجات.

- **لاندى وترامب Landy&Trumb**

هو اصطلاح يستخدم للدلالة على مشاعر العاملين تجاه العمل بنفس الطريقة أو وصف ردود فعل او انطباعات الفرد عن الحياة بشكل عام.

- **كاتزل Katzil**

ان درجة الرضا تمثل الفرق بين ما يحققه المرء فعلا وما يطمح إلى تحقيقه.

- **لي وشامي Li&Shami**

هو المواقف العاطفية من قبل الأفراد نحو الوظائف ويتوقف ذلك على الملائمة والانسجام بين المكافآت التي تقدمها بيئة العمل للفرد وأولويات الفرد لهذه الوظائف.

استنادا إلى ما تقدم فالرضا الوظيفي هو الشعور النفسي بالقناعة والارتياح او السعادة لإشباع الحاجات ويتحقق هذا الإشباع من عوامل متعددة منها ما يتصل بالعمل ذاته ومنها ما يتصل بالبيئة.

مفهوم الرضا الوظيفي والمفاهيم القريبة منه

ان هناك العديد من المصطلحات الشائعة الاستخدام للتعبير عن المشاعر النفسية التي يشعر بها الفرد تجاه عمله، فهناك الروح المعنوية ، وهناك اصطلاح الاتجاه النفسي نحو العمل والرضا المهني،

ويمكن القول ان هذه المصطلحات تعددت في اللفظ واختلفت في تفصيلات مدلولاتها الا إنها تشير بصفة عامة إلى مجموع المشاعر الوجدانية السلبية والايجابية التي يشعر بها الفرد نحو العمل الذي يشغله حاليا.

أنواع الرضا الوظيفي

يمكن تقسيم الرضا الوظيفي إلى:

١-الرضا الوظيفي وفقا لشموليته، يتضمن الأبعاد التالية:

- **الرضا الوظيفي الداخلي** - يتعلق بالجوانب الذاتية ، التي يساهم في صنعها، مثل الاعتراف، والتقدير، والقبول، والتمكن، وانجاز التعبير عن الذات، والعلاقات مع الزملاء، والاتجاه نحو المهنة.
- **الرضا الوظيفي الخارجي** - يتعلق بالجوانب البيئية للموظف في محيط العمل، مثل المدير، وزملاء العمل ومميزات العمل المالية (الراتب- الحوافز-الترقيات) ونمط العمل.
- **الرضا الكلي العام**- هو مجمل الشعور بالرضا الوظيفي تجاه الأبعاد الداخلية والخارجية معا.

٢- الرضا الوظيفي وفقا للزمن، يتضمن الأبعاد التالية:

- **الرضا الوظيفي المتوقع**- يشعر الموظف بهذا النوع من خلال عملية الأداء الوظيفي بان ما يبذله من جهد يتناسب مع هدف المهمة.
- **الرضا الوظيفي الفعلي**- يشعر الموظف بهذا النوع بعد مرحلة الرضا الوظيفي المتوقع عندما يحقق الهدف فعليا.

مظاهر الرضا الوظيفي

الرضا الوظيفي هو اتجاه ايجابي نحو الوظيفة التي يقوم بها الفرد تتمثل في حالة من التفاعل السار معها، وملائمتها لاستعداداته وقدراته ومؤهلاته، ويجد إشباعا لحاجاته، ومن مظاهر الرضا الوظيفي، ما يأتي:

- التعاون بين الموظف وزملاءه في العمل.
- نمو العلاقات الشخصية الوظيفية ايجابيا.
- الشعور بالانتماء للعمل .
- زيادة الولاء التنظيمي للعمل.
- ارتفاع الإنتاجية وجودتها للموظف وفريق العمل.
- مبادرة الموظف السريعة لخدمة المنظمة.
- النشاط والاستعداد الدائم للتدريب والتغيير.
- الشعور بالواقعية والتفاؤل الدائم.
- الإحساس بالأمن والاستقرار الوظيفي.
- التركيز في العمل وتقليل الخطأ.

- تعلم الواجبات الوظيفية الجديدة بسرعة.
- البحث عن مهام ذات قيمة وتحدي اكبر.
- زيادة الاستقرار التنظيمي.
- زيادة الفوائد الاجتماعية.

مظاهر عدم الرضا الوظيفي

ان عدم الرضا الوظيفي يمثل عجز الفرد عن التكيف السليم مع ظروف العمل المادية او الاجتماعية وهناك مظاهر عديدة لعدم الرضا الوظيفي، هي:

- قلة الإنتاج من حيث الكم والكيف.
- الإكثار من الحوادث والأخطاء الفنية.
- إساءة استخدام الآلات والأدوات والمواد الخام.
- كثرة التغيب والتمارض بعذر او بدون عذر والانتقال من عمل لآخر.
- اللامبالاة والتكاسل والشعور بالاكتئاب والإحباط.
- العلاقات السيئة مع الإدارة والزملاء.
- عدم الشعور بالانتماء للمنظمة.
- تشويه صورة المنظمة في المجتمع.
- التمرد والمشاغبة.

العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي

يشير فولد(Floyd,1985) إلى ان الرضا الوظيفي هو ناتج تنظيمي له قيمة ترثه المؤسسة إلى جانب كونه يتكون من مجموعة من العوامل، ويمكن تقسيم العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي إلى ما يأتي:

أولا- العوامل التي تتعلق بطبيعة العمل، تتضمن ما يأتي:

١- ظروف العمل (إضاءة- تهوية،- تجهيزات مكتبية- أثاث).

٢- شروط العمل (إجراءات الإدارة وأساليبها).

٣- العلاقة بين الزملاء (العلاقات الاجتماعية الودية بين الموظفين).

٤- مستوى الوظيفة ومحتواها (المسؤولية، والصلاحية، التنوع في المهام).

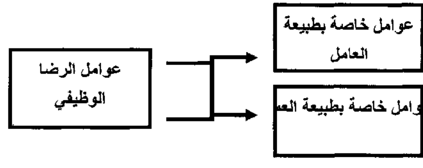
٥- إجراءات العمل (تنوع المهام- ساعات العمل-الرعاية الصحية- اساليب المتابعة والإشراف، الأجور والترقيات والعلاوات).

٦- بيئة العمل (الانتماء الاجتماعي، والانتماء الثقافي، وتقدير المجتمع ونظرته للعمل).

ثانيا- العوامل التي تتعلق بطبيعة العامل، تتضمن ما يأتي:

١- الجنس.

٢- عدد أفراد الأسرة للموظف.
٣- السن.
٤- مدة الخبرة.
٥- الذكاء.
٦- المستوى التعليمي للموظف.
٧- السمات الشخصية (الميول، والرغبات، والدوافع، والقدرات، والطموح).
٨- الحالة الصحية للموظف.
٩- الحالة النفسية او المزاجية.والشكل التالي يوضح العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي.



الشكل(55) عوامل الرضا الوظيفي

اسباب الرضا وعدم الرضا الوظيفي

الرضا الوظيفي هو تعبير عن الحالة التي يتكامل فيها الفرد مع وظيفته وعمله، فيصبح انسانا تستغرقه الوظيفة ويتفاعل معها من خلال طموحه ورغبته في النمو والتقدم وتحقيق اهدافه الاجتماعية من خلالها، وهناك مجموعة من الاسباب تجعل الفرد يشعر بالرضا وعدم الرضا، والشكل التالي يوضح ذلك.

ت	أسباب الرضا الوظيفي	أسباب عدم الرضا الوظيفي
١	الإحساس بأهمية وقيمة العمل	التكاسل والشعور بالملل والروتين
٢	النجاح في العمل	الاحباط، والإرهاق الجسدي
٣	التقدير المادي والحصول على الترقيات والمكافآت	عدم التقدير المادي وقلة الأجر
٤	الشعور بالانتماء للعمل	الرغبة بعدم الاستمرار في العمل
٥	اساليب الإدارة (الديمقراطية-العدالة)	اساليب الإدارة (الدكتاتورية-التسلط)

الشكل (56) أسباب الرضا وعدم الرضا الوظيفي

طرق قياس الرضا الوظيفي

ان قياس الرضا الوظيفي يهم كلا من علماء السلوك والمديرين، فكثيرا من القرارات الإدارية

تتم بفحص ودراسة مدى تأثيرها على الرضا الوظيفي، فقد كان تطوير قياس الرضا الوظيفي هدفا جوهريا لبحوث العلوم السلوكية، وأما المديرون فهم يهتمون بقياس الرضا الوظيفي لأنهم يعتبرونه مؤشرا للكفاية التنظيمية، وهناك بعض المؤسسات تقوم بمسوحات دورية لقياس الروح المعنوية، وتستخدم نتائج المسوحات لتطوير إستراتيجية التغير، ويوجد نوعان من المقاييس لقياس الرضا الوظيفي، هما:

أولا-المقاييس الموضوعية- يقيس هذا النوع من المقاييس الآثار السلوكية للعامل ويغلب على هذا النوع من المقاييس الطابع الموضوعي، حيث تستخدم وحدات قياس موضوعية لرصد السلوك، ولكنه لا يوفر بيانات تفصيلية تتيح التعرف على أسباب المشكلات أو إلى اساليب العلاج الممكنة، ومن هذه المقاييس الموضوعية:

أ- **الغياب**- ان معدل الغياب يعكس مدى انتظام الفرد في عمله، وهو مؤشر يمكن استخدامه للدلالة على درجة الرضا الوظيفي للعامل، فالفرد الراضي يكون أكثر ارتباطا بالعمل واشد حرصا على الحضور مقترنة بمن يشعر بالاستياء من عمله، الا ان هذا المؤشر لا يعبر عن الحالات الشعورية اتجاه العمل، فقد يتغيب العامل بسبب المرض او التعرض لحادث، او تعطل وسائط النقل او الظروف العائلية وغيرها من الأسباب المشروعة او المبررة.

ب- **ترك الخدمة**- ان ترك الخدمة الاختياري تعد مؤشرا لقياس الرضا الوظيفي، وعليه فان البيانات الخاصة بترك الخدمة الاختياري يمكن استخدامها لتقييم فاعلية البرامج من زاوية تأثيرها على الرضا الوظيفي.

ثانيا-المقاييس الذاتية- يقيس هذا النوع من المقاييس الرضا الوظيفي مباشرة وبأساليب تقديرية ذاتية، وهذا النوع من المقاييس يعد أكثر فائدة في تشخيص أسباب الرضا او عدم الرضا، ومن هذه المقاييس :

أ- **مقياس رسم الرجل**

ب- **طريقة قوائم الاستقصاء** -وهي أداة استقصاء منهجية تضم مجموعة من الخطوات المنتظمة تبدأ بتحديد البيانات المطلوبة وتنتهي باستقبال الاستمارات وتنظيمها بطريقة توفر الوقت والجهد والنفقات وتوفر على الباحث التدخل ثانية في مراحل التطبيق، وتعتمد على إجابات الموظفين من خلال نماذج الاستقصاء، التي أعدت بدقة لقياس الرضا الوظيفي، ومن أشهر قوائم الاستقصاء، ما يأتي:

١. **قائمة تكساس لقياس الرضا الوظيفي Texas Instrument Questionnaire**، وهي استبانه تضم أنظمة الأجور وتتضمن أسئلة حول الرضا عن العوائد النقدية مثل الرضا عن مستوى الأجر، والعلاوات، والزيادة في الأجر والمزايا الإضافية وإدارة نظام الأجر.

٢. **قائمة وصف الوظيفة Job Description Index** وهو دليل وصف الوظيفة، يحتوي

على خمسة أسئلة حول العمل نفسه، والأجر، وفرص الترقية، والإشراف، والزملاء، وأما الإجابات فهي (نعم-لا – لا اعرف).

٣. **استقصاء جامعة مينسوتا للرضا الوظيفي Minnesota Satisfaction Questionnaire**، وهو استقصاء يستخدم لقياس الرضا الوظيفي من جوانب مختلفة كالأجور وفرص الترقية والتقدم والنقل وأما الإجابات المقترحة فهي متدرجة من راضي تماما إلى غير راضي.

ت- **طريقة الملاحظة – Observation** هي طريقة جمع البيانات عن الفرد، وهو في موقف السلوك المعتاد، ولها دور هام في بلورة حكم معين او ميل او تعاطف نفسي، وتعني الملاحظة توجيه الحواس لمشاهدة سلوك معين وتسجيل جوانب ذلك السلوك او خصائصه، ومن أهم وسائل الملاحظة المستخدمة هي الملاحظة المنظمة وتشمل مقاييس التقدير المتدرجة والسجلات القصصية وجداول المشاركة البيانية.

يعد روثليسبرجر ودكسونRothisberger & Dixen، أول من استخدم الملاحظة المباشرة لسلوك الموظفين أثناء العمل، ويتم من خلال هذه الطريقة ملاحظة مواقف ومشاعر ودوافع الموظفين بصورة واقعية تعبر عن درجة الرضا الوظيفي.

ث- **المقابلة** – حيث يقابل الرئيس مرؤوسيه وجها لوجه في بعض الأمور المتعلقة بالعمل وبناء على الإجابات التي يتم تحليلها يمكن معرفة مدى رضا الموظفين وتحديد العناصر التي ينظر إليها برضاء تام او رضاء قليل.

وقد استخدم هوبوك هذه الطريقة لقياس الرضا الوظيفي، وهي تعتمد على المقابلة الشخصية للموظف، من خلال توجيه أسئلة مباشرة موجهة إليه تحدد درجة الرضا الوظيفي.

وقد تكون المقابلة رسمية او غير رسمية، مهيكلة او غير مهيكلة، وتعد المقابلة فعالة إذا كان حجم المنظمة صغيرا ، كما إنها مرنة و يمكن الحصول على معلومات إضافية، إذا ما تمت إدارتها بكفاءة

ج- **طريقة تحليل الظواهر**- هي تحليل الظواهر المعبرة عن درجة رضا الموظف ومشاعره تجاه وظيفته وعمله من خلال تحليل الآثار السلوكية له، كمعدلات الغياب والتمارض وترك العمل وكثرة الشكوى وعدد حوادث العمل ومستوى الإنتاج ونوعيته.

ويرى فروم (Vroom) ان هذه الطريقة تمتاز بإمكانية التنبؤ بالعوامل التي تدفع الموظف للاستمرار في وظيفته او تركه، وهذه الطريقة البسيطة اقل تكلفة وتبتعد عن التحيز،الا ان تحليل الظواهر تستلزم دقة التفسير للظواهر السلوكية، كما إنها تغفل الظواهر السلوكية الغير ملموسة وذات علاقة بالرضا الوظيفي.

ح- **طريقة القصة**- تنسب هذه الطريقة إلى هيرزبرغ الذي استخدمها عندما أجرى قياسا للرضا الوظيفي على (٢٠٠) مهندس ومحاسب من فئة الإدارة الوسطى عن بعض المواقف المرتبطة

بالعمل.

وتقوم هذه الطريقة على إجراء مقابلات شخصية لأفراد العينة يطلب فيها منهم تذكر الأوقات التي يشعرون بها في الرضا ، والأوقات التي يشعرون فيها بالاستياء خلال فترة معينة ، واثر ذلك إيجابا او سلبا في أدائهم ، أي إنها تعتمد على تقرير الموظفين والنظرة الشخصية لهم، مما يجعل قياس الرضا الوظيفي وفق هذه الطريقة يفتقر إلى الموضوعية، ويتأثر بذاتية المفحوص الا ان استخدام هذه الطريقة تؤدي إلى استنتاج ان العوامل التي يؤدي وجودها إلى الشعور بالاستياء وعدم الرضا الوظيفي.

خ- **طريقة المواقف الحرجة**- يتم من خلال هذه الطريقة، وضع الفرد في مواقف محرجة مرتبطة بالعمل، وذلك لمحاولة التعرف على الحلول الممكنة لمواجهة هذه المواقف، والتي بدورها تحقق درجة الرضا الوظيفي.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالرضا الوظيفي

الذكاء الانفعالي هو مجموعة من القدرات او المهارات الشخصية التي تساعد الشخص على فهم مشاعره وانفعالاته والسيطرة عليها، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين وحسن التعامل معهم وقدرتهم على استغلال طاقته الوجدانية في الأداء الجيد وعلى إقامة علاقات طيبة مع المحيطين.

يؤدي الذكاء الانفعالي دورا هاما في مجالات عديدة من حياتنا، الا انه ليس حاسما للنجاح في كل المهن، والاعمال ، فبعض الاعمال لا تتطلب ذكاءا انفعاليا عاليا، في حين ان هناك اعمال تتطلب الكثير من الذكاء الانفعالي والاتصال بالناس وفهم الاخرين وتتضمن العمل ضمن الفريق، فاذا كان الفرد لا يملك مستوى عالي من الذكاء الانفعالي فقد تكون الاعمال صعبة او اقل رضا لدى الفرد.

تعد مهارات الذكاء الانفعالي احد الأسس للعمل بفعالية وكفاءة مع الآخرين، إذ يساعد الذكاء الانفعالي الفرد في التفكير بشكل مبدع من خلال رؤية المشكلات من رؤى عديدة، وامتلاك العديد من الأفكار المبدعة والجديدة وتوليد أفكار وحلول للمشكلات، بالإضافة إلى ذلك يساعد الأفراد على العمل مع الآخرين من خلال التأثير بالناس او بناء الاتفاق والثقة بالآخرين والتعاطف.

وقد أعطى فيلمان (Feldman,1997) خمسة أمثلة توضح علاقة الذكاء الانفعالي بالرضا الوظيفي، وكالتالي:

١. ان الأفراد ذوي المستوى العالي من الذكاء الانفعالي يعملون معا بفاعلية ويفهمون بعضهم بعضا، ويبدون درجة عالية من الإنصات الجيد ويسهمون بفاعلية في المناقشات والحوارات ويعطون التعليقات المهمة للآخرين التي تعمل كتقنية مرتدة في حوارتهم.

٢. تؤدي الزيادة في الذكاء الانفعالي إلى سهولة اتخاذ القرار، فمرتفعي الذكاء الانفعالي

قادرون على فهم ما يريدون وبدقة في المواقف الحياتية، وهم يتطلعون إلى الجديد، وقادرون على حل المشكلات التي تواجههم.

٣. تؤدي الزيادة في الذكاء الانفعالي إلى تحسين وتوسيع العلاقات سواء الداخلية منها او الخارجية، ومرتفعي الذكاء الانفعالي يفهمون بعضهم البعض، ولديهم مدى واسع من ثقة الآخرين ويستجيبون بشكل مناسب ولهم القدرة على التأثير في الآخرين بفاعلية.

٤. تساعد الزيادة في الذكاء الانفعالي العاملين على توسيع ابتكاراتهم وان الأفراد الأذكياء قادرين على معرفة ذواتهم وفهم الرسائل الصادرة من داخلهم والتي تقودهم إلى التصرفات الملائمة في مواقف حياتهم، وهم قادرون على البقاء مسيطرون ومؤثرون بشكل مرن.

تعتبر الزيادة في الذكاء الانفعالي من مهارات إدارة الفريق الواضحة، فالإدارة الجيدة تحتاج إلى قيادة ، فصميم الإمكانات الإدارية تكمن في الذكاء الانفعالي والتأثير الجيد في فريق العمل وحل مشكلته.

تدريب عملي:

فكر معي!

ماذا يحتاج الفرد ليطور مفهوم الرضا الوظيفي ؟

....

ماذا يحتاج الفرد ليطور قدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي؟

....

ما دور المعلم / الأهل أثناء ممارسة الفرد لقدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي؟

....

ما دور المؤسسات والإدارات لتنمية مفهوم الرضا الوظيفي ؟

....

الفصل الثامن عشر

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي

محتويات الفصل:

المدخل إلى مفهوم التحصيل الدراسي
مفهوم التحصيل الدراسي
العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي
الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسيالفصل الثامن عشر

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي

المدخل إلى مفهوم التحصيل الدراسي

يعد التحصيل الدراسي من المفاهيم التي شاع استخدامها في ميدان التربية وعلم النفس، ومن الجوانب التي توليها الأسرة والمدرسة والدولة والمجتمع اهتماماً كبيراً، فالتحصيل الدراسي يثير قلق الأسرة بقصد الاطمئنان على مستقبل أبنائها، وأما المدرسة فوضعت مستوى التحصيل الدراسي هدفاً من أهدافها، تحاول الوصول إليه، بل تنافست المدارس فيما بينها من أجل الوصول إلى مستوى أعلى من التحصيل الدراسي لتلاميذها، وذلك لان التحصيل من العوامل الرئيسة التي تعتمدها الجامعات في قبول الطلبة وتوزيعهم على الكليات المختلفة، ولا يقل اهتمام الدولة من اهتمام الأسرة والمدرسة لأن اهتمام الدولة نابع من اهتمامها بثروتها الحقيقية، التي تكمن في عقول شبابها ومهاراتهم في التخصصات المختلفة، فتسعى إلى إعطائهم الفرص المتكافئة لتحقيق أقصى نمو ممكن وإعطاء كل منهم منزلة في المجتمع بحسب قدراته واستعداداته وميوله عن طريق توجيههم توجيهاً تخصصياً في الكليات والمعاهد.

لذا اهتم الباحثون والتربويون بالتحصيل الدراسي والعوامل التي تؤثر فيه لأن معرفة هذه العوامل تساعد المتخصصين والقائمين على التربية والتعليم في توفير ما يساعد المتعلم على تحقيق أقصى مستوى تحصيلي يستطيعون الوصول إليه، والوصول إلى ما يتناسب مع استعدادات وإمكانيات المتعلمين من مستويات تحصيلية.

وتستخدم الامتحانات للحكم على مستوى التحصيل، إذ بوساطتها يدرك المتعلم مستوى تحصيله، ومدى نمو قدراته العقلية واتساع مداركه، ويساعد المعلم على معرفة مدى جهود المتعلم، ومدى صلاح طرائق التدريس، ومدى الالتزام بمنهجية العملية التربوية، وهنا يجب التركيز على ضرورة قيام المعلم بتصحيح امتحانات المتعلمين، ومناقشة الأخطاء الشائعة معهم حتى يستطيعوا التأكد من صحة المفاهيم والمعلومات التي يكتبونها، وان ذلك كفيل بزيادة دافعيتهم للتحصيل، والحكم على حجم الإنتاج التربوي كماً ونوعاً.

إن التحصيل الدراسي شأنه شأن جميع المتغيرات التربوية الأخرى، يتأثر بعوامل متعددة، منها متغير الجنس، فالفروق بين الجنسين آثار بينة في التحصيل الدراسي، وتناول عدد من العلماء مفهوم التحصيل الدراسي بطرق مختلفة، ولعل ابرز الاتجاهات في تحديد هذا المفهوم هو ربطه بمفهوم التعلم المدرسي إذ يرى بريسي (Pressey,1959) إن التحصيل الدراسي يشمل جميع ما يمكن أن يتعلمه الطالب في مدرسته سواء ما يتصل منها بالجوانب المعرفية أو الجوانب الاجتماعية والانفعالية.

ويلعب التحصيل الدراسي دورا رئيسا في حياة الفرد أثناء وجوده في المدرسة وبعد تخرجه منها، فالتحصيل الذي يصل إليه الطالب هو الوسيلة التي يتقرر عن طريقها نقل الطالب من صف

لآخر، وهو الأساس الرئيس المعتمد من حيث الاختيار والتوجيه الأكاديمي.

ان مفهوم التحصيل الدراسي يتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغيير الاتجاهات والقيم وتعديل أساليب التوافق ويشمل هذه النواتج المرغوبة وغير المرغوبة.

مفهوم التحصيل الدراسي

أ- التحصيل لغة كما ورد في ابن منظور حصل: الحاصل من كل شيء، ما بقي وثبت وذهب ما سواه، يكون من الحساب والأعمال ونحوها، وحصل الشيء ومحصوله، وتحصيل الشيء تجمع وثبت.

ب- التحصيل اصطلاحا، وعرفه كل من:

- **النجار ، ١٩٦٠**

هو إنجاز عمل أو إحراز التفوق في مهارة ما، أو في مجموعة من المعلومات.

- **جابلن Shaplin ١٩٦٩**

هو مستوى معين من الانجاز أو الكفاءة من مهارة ما أو مجموعة معلومات.

- **مخيمر وآخرون ، ١٩٦٩**

هو المعرفة المكتسبة التي يمكن تنميتها في الموضوعات الدراسية مقاسه بالدرجات التي يتم الحصول عليها في الاختبارات.

- **عاقل ١٩٧١**

هو معرفة أو مهارة باعتباره أمراً فعلياً حاضراً وليس إمكانية .

- **وبستر Webster ١٩٧١**

هو نوعية وكمية أداء الطالب في مرحلة معينة.

- **ايزنك Eysenk ١٩٧٢**

هو درجة النجاح المتحققة في واجب معين قد يكون الإجابة عن اختبار .

- **الحفني ١٩٧٥**

هو بلوغ مستوى معين من الكفاءة في الدراسة، سواء في المدرسة أو الجامعة، وتحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة، أو تقديرات المدرسين أو الاثنان معاً .

- **بيج Page ١٩٧٧**

هو الانجاز الذي يقاس بسلسلة الاختبارات التربوية المقننة وقد يستعمل في الأغلب لوصف الانجاز في المواد المنهجية الدراسية .

- **الكناني ١٩٨٠**

هو كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات الدراسية المختلفة، الذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات الاختبارات، أو تقديرات المدرسين، أو كليهما.

- **خير الله 1981**

هو التحصيل كما يقاس بالاختبارات التحصيلية الحالية في المدارس في نهاية العام الدراسي، أو ما يعبر عنه المجموع العام لدرجات الطلاب في جميع المواد الدراسية.

- **علام 2000**

هو مدى استيعاب الطلبة بما تعلموه من خبرات معينة لمادة دراسية مقررة ، و يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبارات المدرسية العادية وفي نهاية العام الدراسي أو في ضوء الاختبارات التحصيلية .

- **الخالدي 2003**

هو اكتساب المعلومات والمهارات، وطرق التفكير، وتغير الاتجاهات، والقيم وتعديل أساليب التوافق ويشمل النتائج المرغوبة وغير المرغوبة.

- **شحاته 2003**

هو كل ما يكتسبه التلاميذ من معارف ومهارات واتجاهات وميول وقيم وأساليب تفكير وقدرات حل المشكلات، نتيجة لدراسة مقرر عليهم في الكتب الدراسية، ويمكن قياسه بالاختبارات التي يعدها المعلمون.

استنادا إلى ما تقدم فالتحصيل هو عملية اكتساب المعلومات والمعارف المدرسية بطريقة منظمة ويستدل عليه من خلال استجابات الطلبة إلى ما تتضمنه الاختبارات المدرسية أو الاختبارات التحصيلية المقننة.

العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي

1- **الدافعية**- هي عملية إثارة ومساندة السلوك الموجه نحو الهدف، وهي كالتعلم لا تلاحظ مباشرة ، ولكن يستدل عليها من المؤشرات السلوكية مثل الألفاظ واختيار مهمة ما، ولقد اتفق علماء النفس بشكل عام على انه لا يوجد تعلم بدون دافع سواء أكان الدافع شعوريا أم غير شعوري، وفي حالة عدم وجود دافع لن يكون هناك سلوك ومن ثم لن يحدث التعلم.

وتعد الدافعية للتعلم إحدى القضايا المهمة التي تعني بالطلبة في الموقف التعليمي، إذ إن التسرب من المدرسة وتدني التحصيل والمشكلات الصفية السلوكية وسلبية الاتجاهات نحو التعلم تتسبب في معظمها عن تدني دافعية الطلبة للتعلم.

وتسهم المدرسة بما تقدمه من خبرات ومواقف تعليمية وتعليمية، وما تهيئ للطالب من تفاعلات مختلفة مع المواد التعليمية، ومع الرفاق، ومع خبرات منظمة وغير منظمة إسهاما فاعلا في إثارة الدافعية نحو التعلم، وهي تحرص بما تقدمه من خبرات على استمرار احتفاظ الطلبة بتلك الدافعية حتى يتحقق لهم التحصيل والانجاز.

ومن أهم الأساليب التي يمكن أن تثير الدافعية لدى المتعلمين، ما يأتي:

- إثارة حب الاستطلاع عند الطلبة.
- تغيير البيئة التعليمية في غرفة الصف.
- استخدام الحواس لإثراء التعلم إن أمكن.
- استخدام حركة المعلم وتنقله داخل الصف.
- تنويع أساليب التدريس.
- تغيير نغمة الصوت إن أمكن.
- تجنب السلوك المشتت للانتباه.
- تمثيل الأدوار.
- استخدام نشاطات متنوعة.

٢-**المتعلم**- يعد المتعلم محور العملية التربوية، لأنه تقع عليه العملية التربوية، ومن اجله أنشئت المدرسة، فان أي نشاط تضعه المدرسة أو أي مؤسسة تربوية أو اجتماعية يعتمد أساسا على التلميذ، وعندما يتعامل المعلم مع طلبته يجب عليه أن يراعي ما يأتي:

أ- الطلبة أفراد أو عناصر نامية أو متطورة خلال مراحل متعددة من النمو أو التطور التي يمر بها الإنسان.

ب- الطلبة أفراد متغايرون في القدرات الجسمية والصحية والعاطفية والاجتماعية، وينتمي كل منهم إلى بيئة اجتماعية أو ثقافية أو اقتصادية تختلف عن أقرانه.

ت- يختلف النمو الجسمي لدى الطلبة ما بين البنين والبنات.

ث- توجد فروق فردية في الذكاء.

ج- تختلف ميول الطلبة نحو الموضوعات المختلفة.

٣-**المنهج**- يعد المنهج من أهم عناصر البيئة التعليمية، حيث يؤكد معظم المفكرين التربويين على حساسيته ودوره البارز في المجتمع بشكل عام وفي العملية التعليمية بأكملها على وجه الخصوص.

المنهج لغة هو الطريق الواضح ويسمى منهاجا ، كما في قوله تعالى (لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا/ المائدة- ٤٨) ونقول طريق ناهجة أي واضحة، ونهج الطريق أي أوضحه، والمنهج Curriculum مصطلح من أصل لاتيني ومعناها مضمار السباق، كما تستعمل كلمة المقرر Syllabusمرادفة لكلمة المنهاج ويقصد بها المعرفة التي يطلب من الطلبة تعلمها في كل موضوع خلال سنة دراسية.

أما المنهج اصطلاحا هو عبارة عن مجموعة الأنشطة والخبرات المتنوعة التي تخطط لها المدرسة أو المؤسسة التربوية وتوفر من خلالها سواء داخل جدرانها أو خارجها للطلبة فرص التفاعل والتعلم إلى أفضل وأقصى ما تستطيعه قدراتهم ، بهدف مساعدتهم على النمو المتكامل لنواحي شخصياتهم

المختلفة وتلبية حاجاتهم كأعضاء فاعلين في المجتمع طبقا لأهداف المؤسسة التربوية المنشودة.

إن للمنهج والمحتوى وأساليب عرضه تأثير كبير في نجاح المتعلم وانجازه، ولكي يؤدي المنهج دوره فلابد أن :

أ- يكون صالح فنيا ونفسيا وتربويا، وهذا يتطلب أن يكون مقبولا في صناعته بما يجعله صالحا للتداول بين المعلمين والمتعلمين.

ب-متوافقا من حيث نوع ومستوى الذكاء واللغة وصيغ التعلم والحوافز ومرحلة الإدراك ومتطلبات تنفيذ التعلم مع ما يملكه المتعلمون الطلاب من هذه الخصائص النفسية.

ت-صالحا في محتواه الأكاديمي لما يمتلكه المتعلمون من معرفة متخصصة سابقة ويربي في نفس الوقت لديهم سلوكا ومعرفة جديدة .

ث-مناسبا في طوله الدراسي للوقت المتوفر إداريا للتعلم.

٤-**المعلم**- هو الشخص الذي يقوم بعملية التعليم ونقل الخبرات والأفكار والمعارف إلى المتعلمين، ، فهو دعامة كل إصلاح اجتماعي، إذ تلقى على عاتقه مسؤولية تنشئة أجيال الأمة ورعايتها، وعليه يتوقف رفع كفاءة أي نظام تعليمي وتحسين فاعليته، ولا يقتصر دور المعلم على نقل المعرفة فقط، بل يتعداه إلى دور آخر، إلا وهو التربية الخلقية والروحية والاجتماعية والنفسية للمتعلمين. ولا ننسى رأي الفيلسوف اليوناني أرسطو بالمعلم فيقول :أن من يربي الأطفال بجودة ومهارة له الحق بالاحترام والإكرام من الذين ينجبونهم.

ان للمعلم دورا هاما في تحديد فعالية التعليم ونجاحه، الأمر الذي دفع العديد من الباحثين إلى دراسة خصائص المعلم الفعال كما يدركها الأفراد، كالطلاب، والمعلمين، والمديرين، والمشرفين التربويين، والآباء ..... الخ ، وذلك للوقوف على أهم الخصائص ذات الارتباط الوثيق بنجاح العملية التعليمية، ويمكن تصنيف هذه الخصائص إلى:

أولا- الخصائص الجسمية- تتضمن ما يأتي:

١. سلامة الحواس: البصر- السمع- الشم- الذوق- اللمس.
٢. سلامة الجسد: العيوب الجسمية.
٣. سلامة المظهر: وتتضمن ، الهيئة العامة- انسجام ألوان الثياب والنظافة البدنية والأخلاقية والشكل (طويل- قصير - سمين - نحيل).
٤. الذكاء: استيعاب الموضوع المراد إيضاحه- تيسير إيصال المعلومات بطرق مغايرة.
٥. الإبداع والتطور- تقديم المعلومات- شرح المفاهيم- استثارة العقول للإبداع- القدرة على تجاوز الأوضاع التقليدية.

ثانيا- الخصائص المزاجية- تتضمن ما يأتي:

أ- الانضباط في السلوك.

ب- الالتزام في الأداء.
ج- التقيد بالتخطيط.
د- السعي لانجاز الأهداف بالصبر والعمل الدؤوب.
هـ- المرونة في التطبيق.

ثالثا- الخصائص الاجتماعية- تتضمن ما يأتي:
أ- ان يكون نموذجا للاخلاق الكريمة.
ب-ان يشعر ما يشعربه سكان القرية او المدينة من مشكلات ادارية او اخلاقية.

رابعا- الخصائص الخلقية والنفسية- تتضمن ما يأتي:
أ- العطف واللين مع التلاميذ فلا يكون قاسيا عليهم فينفرهم .
ب-الحزم والكياسة.
ج- أن يكون مخلصا في عمله جادا فيه محبا له.
د- أن يكون طبيعيا في سلوكه مع تلاميذه وزملائه غير متكلف سواء في حجرة الدراسة أو في ميادين النشاط الأخرى وخارجها .
هـ- أن يكون محترما لدينه وتقاليده القومية.
و- أن يكون خاليا من الأمراض النفسية والعقلية.

فالمعلم هو إنسان خبير، يساعد المتعلمين على تعلم أشياء لا يعرفها، ويقع عليه العبء الأكبر في تحقيق الأهداف التربوية وتنفيذ السياسات والاستراتيجيات التربوية ونجاح خططها، فمهما توفرت الإمكانات المادية وتطورت، فإنها لا تستطيع وحدها أن تحدث التغيير المطلوب دون وجود المعلم الكفء، ويتضح دور المعلم، فيما يأتي:

١- التدريس وفقا للموقف التعليمي والمستجدات.
٢- تنويع اساليب التعزيز.
٣- الاطلاع على انماط سلوكية مختلفة والقيام بها واستخدامها.
٤- تحليل التغذية الراجعة.
٥- اثارة الدافعية.
٦- استخدام الوسائل التعليمية المختلفة.
٧- حسن استخدام تقنيات التعليم وتقنيات الحياة.
٨- تعديل الأسلوب التعليمي.
٩- التجريب فيما يحتاج لورش عمل أو مختبر.

٥-**البيئة المدرسية-** المراد بالمدرسة في اللغة الدُرْسَةُ: الرياضة، ومنه درست السورة أي حفظتها، ويقال سمي إدريس (عليه السلام) بهذا الاسم :لكثرة دراسته كتاب الله تعالى، والمِدْراس

والمِدْرَسُ: الموضع الذي يدرس فيه،المِدْرسُ:الكتاب،و المُدَارِسُ:الذي قرأ الكتب ودرسها، والمِدْراس:البيت الذي يدرس فيه القرآن،ودَارَسْتُ الكتب وتَدَارَسْتُها: وأدتها أي دَرَسْتها، وأصل الدراسة: الرياضة والتعهد للشيء.

أما المدرسة اصطلاحا فهي مؤسسة أسسها المجتمع، لتربية أبنائه تربية مقصورة ، ومخطط لها تنقل بواسطتها الثقافة الخاصة بها، وبطرق تقبلها وترتضيها إلى الأجيال القادمة، لتحافظ على تراثها.

أما البيئة المدرسية فهي الجو العام الذي يسود غرفة الصف، وبطبيعة الحال لا يقتصر على المناخ المادي، بل يتعدى ذلك إلى المناخ الانفعالي النفسي الذي يسود غرفة الصف، نتيجة العلاقات الاجتماعية الناشئة بين المدرس وطلبته، وبين الطلبة أنفسهم في إطار المهمات التعليمية التي تجري داخل غرفة الصف، باتجاه تحقيق الأهداف المنشودة .

يرى جون وبيري (Jon&Barry,1983) بأنها مجموعة العوامل التي تكسب كل مدرسة شخصيتها المستقلة وتميزها عن غيرها من المدارس.

وتعد البيئة المدرسية واحدة من العوامل التي تساعد على تحصيل جيد للطالب، وهناك من يرى أن البيئة المدرسية هي ذلك المكان الذي يتفاعل فيه كل من المعلم (أو المدرس) والمتعلم، ويستخدمان فيه أدوات ومصادر ومعلومات متنوعة في سبيل تحقيق أهداف التعلم الموضوعة، وتشمل البيئة الصفية متغيرات مادية ونفسية.

ولابد للمعلم أن يقوم بإعداد بيئة تعليمية تمكن المتعلمين من تقبل مسؤولية تعلمهم، بحيث تكون هذه البيئة داعمة تزيد دافعية وثقة المتعلمين بأنفسهم، ويكوّن مناخا حساسا ومرنا، ومستجيبا لحاجات المتعلمين.

ويعتقد الكثير من التربويين إن " غرفة الصف " تلعب دوراً مهماً في النمو العقلي والوجداني للطلبة، ويعتمد هذا النمو على ما يحدث داخل الغرفة الصفية من تفاعل بين المدرس وطلبته من جانب، وبين الطلبة أنفسهم من جانب آخر، لأن عملية التدريس تتطلب تفاعلاً داخل الصفوف الدراسية بين المدرس والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، فكلما كان التفاعل ايجابياً ومثمراً كلما كان النمو العقلي والوجداني للطالب جيداً. لذا فان وجود بيئة صفية مناسبة جوهر عملية التفاعل داخل الصف الدراسي . إذ لا يمكننا تصور تفاعل ايجابي بين المدرس وطلبته دون أن تكون بيئة الصف الدراسي مناسبة لتحقيق ذلك، وبما إن الهدف الرئيس من عملية التدريس هو تغيير وتعديل سلوك المتعلم داخل وخارج غرفة الصف، فان هناك مجموعة من العوامل التي يراها التربويون تعمل على تحقيق هذا التغيير والتعديل، وتجعل عملية التدريس أكثر كفاية وإنتاجية، وتعد بمثابة عناصر أساسية في منظومة البيئة الصفية، لعل من أهمها خصائص المتعلم، وخصائص المدرس، وسلوك كل من المدرس والطالب داخل غرفة الصف الدراسي.

ويقترح دويل (Doyel,1986) ست خصائص للبيئة المدرسية تجعل الموقف التعليمي موقفا معقدا وهي على النحو الآتي:

١. **تعدد المحاور**- تمتاز غرفة الصف بأنها متعددة الأبعاد والمحاور، فهي مزدحمة بالأفراد والمهمات وضغط الوقت.
٢. **التزامن**- أي حدوث أشياء كثيرة في نفس الوقت.
٣. **اللحظية**- تحدث الأنشطة بسرعة داخل غرفة الصف ومن الصعب التخطيط المسبق لردة الفعل المناسبة.
٤. **صعوبة التوقع**- إن كثير من الأحداث التي تظهر داخل غرفة الصف وليدة اللحظة ومفاجئة ، فانه يصعب على المعلم التوقع أو التنبؤ بها.
٥. **انعدام الخصوصية**- ان الطلبة يلاحظون الطريقة التي يعالج فيها المعلم المواقف الطارئة، ويلاحظ مدى عدالة المعلم، وهل هناك تحيز؟
٦. **التاريخ**- ان الصفوف لها تاريخ أو أحداث سابقة إذ تتوقف تصرفات المعلم أو طالب معين إلى حد كبير على الأحداث السابقة مع ذلك الصف.

استنادا إلى ما تقدم فان البيئة المدرسية مجتمع مصغر تجري بين أفراده تعاملات المجتمع وفق نظام معين وهو اقرب للضبط أكثر من غيره وبالتالي فالتطبيقات على البيئة المدرسية دون غيرها تبرز بدرجة اكبر على التحصيل الدراسي للمتعلمين.

٧. **وسائل الإعلام**- هي الوسائل التي تنقل بها الرسائل إلى إعداد كبيرة من الناس غير مقيدة بطائفة معينة مثل الكتب والمجلات والصحف والإذاعة والتلفزيون والسينما، وتصنف وسائل الإعلام إلى :

أ- الوسائل البصرية

سميت هذه الوسائل بهذه التسمية لاعتمادها على حاسة البصر كمصدر رئيس في الإعلام، حيث إن المشاهدة العينية للشيء تضيف قوة في الإثبات والمعرفة لهذا الشيء، ولذلك تلقى الوسيلة الإعلامية البصرية قبولا لدى المشاهدين أكثر من سواها، وتدخل القراءة والمشاهدة في باب الوسائل البصرية كالصحيفة والمجلة والكتاب والمطبوعات الأخرى، كذلك النشرات والخرائط والصور والرسومات.

ب- الوسائل السمعية

سميت هذه الوسائل بهذه التسمية لاعتمادها على حاسة السمع في إيصال المعلومة والرسالة الإعلامية، سواء كانت مواد مسجلة أو محاضرة أو خطبة .

ت- الوسائل السمعية البصرية

سميت هذه الوسائل بهذه التسمية لاعتمادها على حاسة البصر والسمع في وقت واحد ،

وهي أكثر وسائل الإعلام تأثيرا وابلغها وضوحا، وتشتمل على الوسائل الآتية: التلفزيون والسينما والمسرح والأفلام التسجيلية والفضاءات والانترنيت.

ايجابيات الإعلام

تتعد الجوانب الايجابية للإعلام نسبة لتعدد وظائفه الفردية والاجتماعية، ومن أبرزها:

١. **الوظيفة الإخبارية**- فالخبر هو العمود الفقري في الخدمة الإعلامية، وهو أساس المعرفة في العصر الحديث ، وبدونه لا يمكن فهم مجريات الأمور المحلية والإقليمية والدولية.
٢. **الوظيفة التنموية**- تعد وظيفة الشرح والتفسير والأتباع وحشد الجمهور تعبيرا عن وسائل الإعلام في التنمية.
٣. **الوظيفة التربوية**- يتمثل الدور التربوي للإعلام في تعليم وتهذيب وحماية التراث الثقافي للأمة ونقله من جيل لآخر.

٤. **وظيفة الشورى أو الوظيفة الديمقراطية.**
٥. **الوظيفة الترويحية والترفيهية**- تتضمن في بث روح السرور والترفيه وإشباع حاجات الناس.
٦. **الوظيفة التسويقية**- لهذه الوظيفة أهمية في العمل الإعلامي، إذ هي ذات عائد اقتصادي متبادل بين المنتجين أصحاب الدعاية والمسوقين للدعاية من الإعلاميين.
٧. **وظيفة الخدمات العامة**- كنشرات التوعية ومواقيت الصلاة والاستشارات.
٨. **الوظيفة التثقيفية**- فالوسائل الإعلامية المعاصرة تسهم بشكل كبير في تنمية ثقافة المتلقي من خلال إشاعة المعرفة والثقافة.

سلبيات الإعلام

أشارت الدراسات ومنها دراسة الشال ١٤١٩ إلى إن (٥٥٪) من الآباء المتخصصين في حقلي الإعلام والتربية يتفقون على تأثير برامج التلفزيون السلبي في المجال الأخلاقي ، حيث أشارت الدراسة إن التلفزيون يساعد على ارتكاب الجريمة ويعمل على إثارة الغرائز ويعلم الأبناء الكذب والنفاق وينمي لديهم العنف والانتقام.

وأشارت دراسة سلوم ٢٠٠٢ إلى ان وسائل الإعلام العربية ومنها الصحف القومية تشارك من داخل المجتمع بقصد أو غير قصد في عمليات التهميش لتراثنا وديننا.

وأما تقرير منظمة اليونسكو الدولية فقد أشار إلى خطورة برامج الإعلام على الشباب حيث اعتبرت المنظمة إن أفلام العصابات تؤدي إلى اضطرابات أخلاقية تكمن وراء الجرائم المختلفة، ومن آثار الإعلام السلبي على التحصيل الدراسي، كما يلي:

١. التقاعس عن الذهاب إلى المدرسة.

٢. اكتساب بعض العادات غير الملائمة للتقاليد.
٣. التعرض لحالات القلق والخوف.
٤. الرسوب في الامتحانات.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي

الذكاء الانفعالي هو مفهوم جديد فعند مراجعة الأبحاث والمجلات المنشورة وغير المنشورة وشبكة الأبحاث في الانترنيت للتعرف على ما وجده الباحثون حول موضوع الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، ونرى في السنوات ما بين ١٩٤٠ و١٩٥٠ كانت هناك عدة محاولات لإيجاد علاقة بين التحصيل والشخصية ولكن هذه المحاولات لم تلاقي نجاحا كبيرا كما في دراسة بارتون وديلمن وكاتيل (Barton,Dieman&Cattel,1972).

وفي عام ١٩٦٨ حاول كل من كاتيل وبوجر (Cattel&Butcher,1968) في دراستهما التنبؤ بالتحصيل الدراسي والإبداع من القابلية الشخصية والدوافع وقد نجح الباحثان في بيان أهمية الشخصية ودورها في التحصيل الدراسي إلا إنهما لم يتمكنا من معرفة علاقة الدافع بها.

وفي عام ١٩٧٢ طبق كل من بارتون وديلمان وكاتل (Barton,Dieman&Cattel,1972) دراسة أخرى لتقييم الأهمية النسبية لمتغيرات القدرة والشخصية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي وإحدى الاستنتاجات التي توصل إليها الباحثون بان معامل الذكاء مع عامل الشخصية والتي أسموها بعامل الإتقان تمكنت من التنبؤ بالتحصيل في جميع المجالات، والمجالات التي تم اختبارها ضمن الشخصية هي هل كون الطالب .... متحفظ أم ودود ، مستقر عاطفيا أم غير مستقر عاطفيا، غير مظهر لمشاعره (كتوم) أم انفعالي (سريع الهياج) خاضع أم مسيطر، يمتلك وعي أملا، خجول أم جريء اجتماعيا ، قاسي أم حنون ، مستقل (مكتف ذاتيا) أم يعتمد على المجموعة ، مسيطر أم غير مسيطر، هادئ الأعصاب أم متشنج، ويمكننا أن نرى بسهولة بان أغلب هذه العوامل هي موجودة ضمن مكونات الذكاء الانفعالي .

وفي عام ١٩٨٣ قدم هاورد جاردنرHoward Gardner نظريته عن الذكاءات المتعددة والتي فتحت الأبواب أمام نظريات أخرى مثل الذكاء الانفعالي.

ثم بعد ذلك ظهر مصطلح الذكاء الانفعالي في سلسلة من المواضيع الدراسية كتبت من قبل جون ماير وبيتر سالوفي.

ومع أن مصطلح الذكاء الانفعالي أصبح معروفا عندما أوضح دانيال كولمان (Goleman,1995) في كتابه بان تحصيل الذكاء يساهم بنسبة ٢٠ ٪ فقط في النجاح بالحياة والقوى الأخرى تساهم بالنسب المتبقية ونستطيع أن نستنتج بان الذكاء الانفعالي والحظ والطبقة الاجتماعية هي من بين العوامل الأخرى أي إن الذكاء الانفعالي يمكن أن يكون قويا (مؤثرا) كقوة معامل الذكاء وأحيانا أكثر قوة منه.

إن تدريس المهارات الاجتماعية والعاطفية هو مهم جدا في المدارس لان بإمكانها التأثير ايجابيا على التحصيل الدراسي ليس فقط في السنوات التي يدرسوا بها بل في السنوات التي تليها.

وفي عام ١٩٩٦ شرح الدكتور ريفن بارون Reuven Bar-On الذكاء الانفعالي بقوله انه يعكس قابليتنا في التعامل مع الآخرين ومع مشاعرهم بنجاح.

ولقد طور ريفن بارون قائمة المعامل الانفعالي بعد سبعة عشرة عاما من البحث وهذه القائمة هي أول مقياس للذكاء الانفعالي مطور ومتأكد من صلاحيته حيث يوضح قابلية الشخص في التعامل مع التحديات البيئية وبشكل يومي ويساعده في التنبؤ بنجاحه بالحياة ويضمنها الاهتمامات المهنية والشخصية.

وفي عام ١٩٩٦ نشرت منظمة الصحة المتعددة Multi-Health Systems أول اختبار من هذا النوع وقد شمل الاختبار خمسة مجالات (البيئة الداخلية للشخص، البيئة الخارجية للشخص، القدرة على التكيف،التحكم بالانفعال، المزاج العام.

وجد رجاردسون وايفان(Richardson&Evans&1997) الطرق لتدريس الكفاءة العاطفية والاجتماعية ضمن المجتمع المتباين ثقافيا وكان هدفهم مساعدة الطلبة على التواصل مع بعضهم البعض وبالنتيجة تطوير الذكاء الانفعالي.

ويذكر ايدكر (Ediger,1997) إن العواطف والمشاعر ضرورية لنجاح الشخص في حياته، ولابد من أن يركز المعلمون على الميدان الانفعالي والذي لا يمكن فصله عن الميدان المعرفي .

إن العواطف والمشاعر تساعد الطلبة على تقديم أفضل ما لديهم من إمكانيات في الصف والطلبة الانفعاليين الذين يفكرون بشكل سلبي لا يستطيعون التركيز لفترة طويلة ولديهم صعوبات أكثر من غيرهم في التوصل لإمكانياتهم.

وعقد المجلس الأكاديمي في أكاديمية لاسالي La Salle Academy,aprivate school في جزيرة رود اجتماعا وتقرر فيه إعطاء الطلبة دروس في الذكاء الانفعالي عبر المنهج وهذا هو جزء من برنامج شامل عن التعليم العاطفي والاجتماعي ويسمى النجاح من الحياة وقد صوت لصالح البرنامج ٠-٢٠نقطة.

وفي عام ١٩٩٧ بينت المحررة القديرة في القيادة التعليمية بول Pool في موضوع كتبته بان الذكاء الانفعالي هو المتنبأ بالنجاح في التحصيل الدراسي وفي النجاح الوظيفي بين الأفراد .

ووجد فنيكان(Finnegan,1998) بان على المدارس أن تساعد الطلبة على تعلم قابليات الذكاء الانفعالي الأساسية وان امتلاك هذه القابليات أو حتى قسم منها يمكن أن تتقدم بتحصيل المراهق أو الطفل في سنوات التعليم الرسمي كونها مؤثرة في مكان العمل والمجتمع وان كثيرا ما يعاني الطلبة من الفشل في المدرسة والبيت والأصدقاء أو حتى الوظيفة بسبب امتلاكهم مهارات اتصال ضعيفة .

وفي كانون الثاني من عام ٢٠٠٠ اختبر كل كوفر وموفي (Coover&Murphy,2000) في دراستهما العلاقة بين الهوية الذاتية والمثابرة والتحصيل وقد بينت هذه الدراسة انه كلما كان المفهوم الذاتي عالي والتخطيط الذاتي عالي كلما كان الوصف الذاتي ايجابي أكثر وكلما كان التحصيل الدراسي بنسبة ١٨٪ وكشفت الدراسة بان الهوية الذاتية تتطور من خلال التفاعل الاجتماعي والاتصال مع الآخرين وبالتالي تزيد من التحصيل الدراسي.

وفي تشرين الأول من عام ١٩٩٩ عقد مؤتمر في شيكاغو عن الذكاء الانفعالي وكانت مهمة المؤتمر إثراء منتدى التعليم الشامل بالذكاء الانفعالي.

وفي آذار عقد مؤتمرهاي العالمي في أمستردام تحت شعار مفتاح النجاح في الألفية الثالثة ومن ابرز توصياته إن بناء الناس والقدرة الانفعالية هي مفتاح النجاح في الحياة.

وسوف أستعرض بعض الأدبيات المتطورة في الذكاء الانفعالي وسوف أناقش نموذج لدمج وتوحيد الذكاء الانفعالي في المنهج الدراسي عن طريق استخدام أدوات التقييم والخبرات التجريبية.ففي دراسة حالة ديك وجين التي اعرضها كما يلي: لقد كان ديك هو الرئيس السابق لشركة سيمون وسوستر غير قادر على إيقاف اهانات المرؤوسين وإذلالهم، فعلى الرغم من ازدياد إيرادات الشركة تحت آمرة وقيادة ديك إلا انه في النهاية تعرض إلى الفصل من قبل فرانك بيوني وهو المدير التنفيذي لمؤسسة فياكوم الذي اعتقد هذا الأخير إن ديك لم يكن لاعب الفريق المناسب.

أما جين فقد كانت خارقة الذكاء فقد حصلت على تعليمها من أرقى المدارس والجامعات وتمكنت من تحليل البيانات المالية بصورة أفضل من معظم المدراء، وكان جورج ماكوان مسرورا عن عملها فعهد إليها بتحليل شركة يريد شراؤها ، فزارت جين الشركة وعادت بتوجيه لمديرها بالشراء وعند زيارته للشركة فقد أنصدم جورج فكانت الإدارة التنفيذية غارقة في المشكلات وتمر باحتراق خطير، لقد أساءت جين فهم جميع هذه التلميحات ولم تعد جين تعمل لشركة جورج.

إن ما يفتقر إليه ديك وجين هو الذكاء الانفعالي أي القدرة على مراقبة الانفعالات لدى الذات ولدى الآخرين والتمييز بين الانفعالات والاستفادة من المعلومات لتوجيه التفكير والفعل فلو كان لدى ديك وجين قدرا اكبر من الذكاء الانفعالي لأدرك ديك إن توبيخ العاملين يحقق منافع قصيرة الأجل على حساب التزام العامل الطويل الأجل ولكانت جين أكثر حساسية للتلميحات المرئية واللفظية التي تنقلها الإدارة التنفيذية وباختصار لو إن ديك وجين قادرين على إدارة انفعالاتهم وتفسير التلميحات الانفعالية للآخرين لما خرجوا من سكتهم مثل خروج القطار.

طالب للنجاح المهني المتطور. إن جميع هذه المهارات سواء الواقعة ضمن الفرد نفسها و بين أشخاص آخرين ما هي إلا مكونات الذكاء الانفعالي ، فلكي يكون الفرد ناجحا فعليه ان لا يمتلك معرفة نظرية وكفاءة تكنولوجية فحسب، بل يتمتع بالذكاء الانفعالي.

وفي دراسة سوارت (Swart, 1996) التي أجريت على عينة بلغت(٤٤٨) طالبا جامعيا في

جامعة جنوب أفريقيا فقد توصلت إلى إن هناك اختلاف واضح في الذكاء الانفعالي بين الناجحين والفاشلين ولصالح الناجحين ، وهذه النتائج تم تعزيزها بدراسة بار-اون ١٩٩٧ عن من هم الطلاب الأكثر نجاحا في دراستهم وقد التي أجريت على طلبة الجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى إن الطلاب الأكثر نجاحا هم أكثر ذكاءا انفعاليا واجتماعيا وذلك لان القدرة على إدارة العواطف في حل المشاكل الشخصية والقدرة على وضع الأهداف الشخصية بالإضافة إلى التفاؤل والاندفاع الذاتي هي عوامل مهمة للنجاح الأكاديمي، وأما دراسة أبي سمرة (Abi Samra, 2000) . عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي في الصفوف الحادية عشرة لدى طلبة مونت كوميدي في الباما واستهدفت الدراسة التعرف فيما إذا كان هناك علاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي وهل إن الطلبة من ذوي التحصيل العالي يمتلكون مستوى عالي من الذكاء الانفعالي تكونت العينة من (٥٠٠) طالبا وطالبة من المدارس العامة والخاصة وتم استخدام قائمة معامل الذكاء الانفعالي لبارون والمتكونة من (١٣٣) فقرة وتم تحديد الوقت بـ (٣٠) دقيقة للإجابة وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين التحصيل الدراسي و الذكاء الانفعالي لدى الطلبة .

وكما أشارت دراسة (محمد،٢٠٠٥) ودراسة بارتشارد(Barchard,2003) إلى ان الذكاء الانفعالي ينبئ بالنجاح الأكاديمي.

وتشير دراسة جيمس باركر وآخرون (Parker &et.al,2004) التي أجريت على (٦٦٧) طالبا في المدارس الإعدادية في كندا إلى وجود علاقة معتدلة بين الذكاء الانفعالي والأداء المدرسي بلغت (٤١٪) .

وأما دراسة بيتردز واخرون (Petridcsmet.al,2004) فتوصلت إلى ان الطلاب ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يقل تغيبهم عن المدرسة بلا عذر، وبالتالي يقل استبعادهم من المدرسة، لبعدهم عن السلوك المنحرف.

وتوصلت دراسة (الأحمدي،٢٠٠٧) ودراسة دواني واخرون (Downcy,ct.al,2008) إلى ان الذكاء الانفعالي ارتبط ايجابيا بالتحصيل الدراسي.

اما دراسة زمبيلاس (Zembylas,2006) فتوصلت الى ان هناك اهتماما متزايدا بدور الوجدان في التعلم، حيث تم القاء العديد من المحاضرات في مجال التعليم عن أهمية الناحية الانفعالية.

واتفقت دراسة همفري واخرون (Hammphrey,et.al,2007) ودراسة كوالتر واخرون (Qualter,et.al,2007) الى ان الطلاب ذو المستويات المرتفعة والمتوسطة على مقاييس الذكاء الانفعالي يتكيفون على نحو افضل في الصفوف الدراسية، ويتسمون بالمواظبة وعدم التغيب عن المدرسة، فضلا عن ذلك فان ذو الدرجات المنخفضة على مقياس الذكاء الانفعالي قد استجابوا

بطريقة ايجابية لبرنامج دعم وتطوير كفاءات الذكاء الانفعالي.

وأما كلود مارشلت Claude Marchessault فقد قام بدراسة على (١٠٦) طالبا جامعيا أمريكيا لمعرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والأداء المدرسي وقام بتطبيق مقياس الذكاء الانفعالي في بداية السنة من المرحلة الأولى الجامعية وتم حساب معدل درجات الطلبة في الأداء المدرسي وبعدها طبق مقياس الذكاء الانفعالي في منتصف السنة وتم حساب المتوسط الحسابي لدرجاتهم على الأداء المدرسي وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة هامة بين الذكاء الانفعالي والأداء المدرسي.

ويتضح من خلال نتائج الدراسات المقدمة في أعلاه ، إن أهمية تطبيق مقاييس الذكاء الانفعالي على مختلف الطلبة وفي جميع المراحل بأنها ستكون الموجه والدليل في تمييز الطلاب الذين في حاجة إلى التدخل الموجه لأنه واستنادا إلى تتائج الدراسات السابقة فان تحسين مهارات الذكاء الانفعالي يزيد من توقع الأداء في المدرسة، لان المدرسة التي يقع على عاتقها عملية التعليم هي المسؤولة عن سد العجز في الكفاءة الانفعالية لطلبتها، من خلال بناء وتحسين مهارات الذكاء الانفعالي الذي يبدأ من الروضة ويمتد إلى مرحلة الدراسة العليا، ويرى جولمان (Golman,1995) إن الذكاء الانفعالي يعالج هذه المشكلة عن طريق توفير البيئة الآمنة انفعاليا للطلبة من خلال مهارة إدارة الانفعالات التي تمكن الطالب من السيطرة على انفعالاته السلبية وتحويلها إلى انفعالات سارة عن طريق هزيمة القلق والتوتر والاكتئاب وتحدي النكسات التي يتعرض لها الطالب مما يؤثر في توجهه نحو التحصيل وتقبل المواقف التعليمية. لان الذكاء الانفعالي له أهمية بالغة توازي أهمية الذكاء المعرفي في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي، وان النجاح لا يعزى فقط إلى رصيد المعارف، ولكن تلعب العوامل الانفعالية والاجتماعية دورا مهما فيه.

الفصل التاسع عشر

الذكاء الانفعالي وعلاقته بصعوبات التعلم

محتويات الفصل:

الذكاء الانفعالي وعلاقته بصعوبات التعلم

نظرة تاريخية

يبدو إن موضوع صعوبات التعلم Learning Disabilities من الموضوعات الجديدة نسبيا في ميدان التربية الخاصة وقد تزايد هذا الاهتمام في منتصف الستينات وبداية السبعينات بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم السمعي والبصري والحركي والذين يعانون من مشكلات تعليمية .

إلا أن هؤلاء الأفراد ينجحون في تعلم بعض المهارات ويخفقون في تعلم مهارات أخرى، وذلك لان لديهم تباينا ملحوظا في القدرات التعليمية وهذا التباين يوجد بين التحصيل والأداء العقلي وخير دليل على ذلك العالم البرت اينشتاين (Albert Enshtein) عالم الرياضيات المشهور الذي كان يعاني في طفولته صعوبة في الكلام حتى سن الثالثة من عمره كما كان يجد صعوبة في تكوين الجمل حتى سن السابعة وكان أداؤه المدرسي دون المستوى المطلوب في مثل عمره، فلم يظهر أي تفوق في الحساب ولم تظهر لديه قدرات خاصة في موضوعات الدراسة بل كان يجد صعوبة واضحة في دراسة اللغات الأجنبية وتنبأ له احد المعلمين بعدم التفوق، لأنه كان يعاني من صعوبة الكتابة والتعبير، أما بالنسبة للمهارات المعرفية فقد كان يعاني من صعوبة في عملية التفكير وخاصة فيما يتعلق بالتعبير عن الأفكار .

ولم يكن ألبرت اينشتاين وحده الذي كان يعاني من صعوبات التعلم، بل كان هناك بعض المشاهير سواء من العلماء او السياسيين مثل ودرو ويلسون(Woodrow Wilson) الرئيس الثاني والعشرين للولايات المتحدة الأمريكية والنحات الفرنسي المشهور اوكست رودن (Auguste Rodin) و توماس اديسون (Thomas Adison) ، وما زال المتحف البريطاني يحتفظ بنماذج من الكتابة المعكوسة التي تميز بها الفنان والعالم الشهير ليونارد دافنشي الذي كان يعاني من صعوبات في القراءة والكتابة.

أما مانديلبرت مؤسس الهندسة البشرية المعاصرة يقول في نفسه أنا لم التحق بالمدرسة خلال مرحلة الصفين الأول والثاني، بل قضيت معظم الوقت العب الشطرنج و اتامل الخرائط وكانت معظم الأنشطة المتعة بالنسبة لي ذات طابع هندسي، وعندما تقدمت بامتحان القبول للمعهد كانت هناك فحوصا صعبة يجري فيها براعة الطالب في التعامل مع اللغة بما فيها من الرموز والمعادلات وقد كانت مهاراتي متواضعة في تلك المجالات، ولكن لدى قيام المدرس بطرح أية مسالة كان يتوارد إلى ذهني مباشرة عدد من الصور شديدة الوضوح من الناحيتين الحسية والبصرية ،وكنت قادرا على القيام باستنتاجات منطقية من خلال تلك الصور دون وساطة الكلمات والمعادلات وقد تضمنت المسائل تكاملا ثلاثيا لا يستطيع أي إنسان انجازه عن طريق الحل الجبري في اقل من ثلاث ساعات،

ويمكن تلخيص مشكلات هؤلاء المشاهير بان لديهم صعوبات

إلا إن هناك مؤشرات تؤكد استخدام المصريين القدماء لأساسيات هذا المفهوم حيث يقول (سيحمون) انه إذا كانت الطبيعة الحقيقية لصعوبة التعلم تتمثل في كونها مشكلة من مشكلات الاتصال أو فهم الرموز اللغوية المصاحبة لبعض المظاهر العصبية، فان بداية هذه الفكرة تعد مبكرة جدا، ذلك عندما لاحظ القدماء المصريين منذ حوالي (3000) سنة اقتران فقدان القدرة على الكلام بإصابات الدماغ أو الأضرار التي يتعرض لها المخ.

أما طبيب العيون هينشليود (Hinshelwood) الذي عمل مع أطفال المدارس الابتدائية الذين تم تحويلهم أليه بسبب فشلهم في القراءة فقد توصل إلى إن سبب ذلك الفشل غير ناتج من وجود مشكلات بصرية فسيولوجية.

أما الباحثان الانكليزيان(كيودر ومورجان،1896) فقد أكدا فكرة عالم البصريات الاسكتلندي هينشليود في تأكيده لمفهوم الصعوبات الحادة في القراءة لدى بعض الأطفال ذوي الذكاء المتوسط وذلك من خلال اعتماده على تقديرين، الأول عن مشكلات الإدراك البصري والثاني عن الاضطرابات الحادة في الذاكرة البصرية عندما أشار إلى وجود أفراد لديهم صعوبات حادة في القراءة على الرغم من مستوى ذكائهم في المدى المتوسط وهذه المشكلة سميت فيما بعد بصعوبات التعلم.

أما في مرحلة ما بعد الحرب العالمية الأولى (1914-1918) فقد أهتم العالم الانجليزي هنري هيد(Head,1926) بدراسة القصور اللغوي لدى الجنود الذين فقدوا أجزاء من دماغهم بسبب الحرب وقد توصل إلى إن أي تلف في أي جزء من الدماغ ينتج عنه اضطرابات مختلفة .

وفي عام 1937 استخدم صموئيل اورتون(Samuael Orton) مصطلح التشوه الرمزي في توضيح فكرة إن صعوبات التعلم تعزى إلى عدم سيطرة احد شقي الدماغ في وصف حالات الأطفال الذين يدركون الرموز سواء أكانت إعدادا أو حروفا بطريقة مشوهة ،وقام أورتون بوضع برنامج علاجي يقوم على أساس التقدم البطيء في الصوتيات، وقام بتطوير منهج لتحديد العيوب الخاصة بأساليب هؤلاء الأطفال.

وقد تأثرت الولايات المتحدة الأمريكية بالتيارات التربوية الجديدة التي ظهرت في أوربا ويبدو إن ذلك كان واضحا في جهود كل من الطبيبة الايطالية ماريا منتسوري (Montessore,1919-1937) التي ركزت على إن التربية والمعرفة يتم اكتسابها من خلال الحواس والتي يجب تطويرها وكذلك تطوير الدماغ من خلال تأكيدها على مرحلة الفترة الحرجة، وقد اقترحت مجموعة من البرامج التربوية التي تهدف إلى تطوير الجهاز العصبي والحواس وتطوير قدرات الطفل الذاتية على تميز الألوان والأشكال والمسافات وكذلك تدريب القدرات السمعية والبصرية .

ولا ننسى طبيبة النفس الاجتماعية ماريان فروستج (Marian Frostige) التي وصلت إلى الولايات المتحدة الأمريكية في عام 1938 والتي كان اهتمامها منصبا بصورة خاصة على الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وأجرى كيفارت مع ستراوس في عام 1955 أبحاث عديدة تمخضت في إيضاح الأعراض الإكلينيكية لطفل ذي إصابة دماغية وتمثلت في ذكاء عادي ونشاط زائد غير موجه وتشتت الإدراك وعيوب خاصة بتكوين المفاهيم وقد سميت هذه الأعراض بإعراض ستراوس.

وفي الستينات سادت مجموعة من المصطلحات للدلالة على الأطفال الذين يظهرون صعوبات التعلم مثل الأطفال المعوقون تربويا Educationally Handicapped والأطفال الذين يعانون من صعوبات اللغة Language Disabilities والأطفال المعوقون إدراكيا Perceptual Handicapped.

وفي عام 1963 عقد اجتماع في شيكاغو للاتفاق حول مصطلح يشمل الأطفال ممن كان تحصيلهم الدراسي منخفضا بالرغم من أنهم عاديو الذكاء أو ذكائهم فوق العادي وقد وردت أسماء عديدة في هذا الاجتماع ولكنها لم تلقى القبول من قبل أولياء الأمور مثل "التلف الدماغي" و"القصور العصبي" و"قصور في الإدراك" وقد عقد اجتماع آخر في نفس السنة للتوصل على عنوان لهذه الفئة وتم الاتفاق على مصطلح صعوبات التعلم من المقترح الذي قدمه كيرك 1963 وقد نال هذا العنوان الرضا من قبل الحاضرين .

وفي عام 1964 طورت (فروستج مع هورن) برنامجا علاجيا صمم خصيصا لتحسين القدرات البصرية الإدراكية.

وفي عام 1968 صدرت أول مجلة متخصصة في مجال صعوبات التعلم Journal of Learning Disabilities والتي لا تزال تصدر حتى الآن.

وبصدور القانون الأمريكي 91/ 230 في عام 1970 أصبحت صعوبات التعلم إعاقة رسمية كأي إعاقة أخرى .

أما في عام 1971 فقد قام العالم نويل كيفارت (Newell Kephart) بدراسة الاضطرابات الإدراكية – الحركية لغير القادرين على التعلم (بطيء التعلم) وقد توصل إلى إن المهارات الحركية تعد أساس النمو الإدراكي وان النمو الإدراكي يسبق المفاهيم ورأى إن علاج بطيء التعلم يجب أن يبدأ بعلاج القصور في العمليات الحركية الإدراكية قبل أن يتم تعليم هذه الفئة أي موضوعات أكاديمية، وقام بتطوير (مقياس بوردو) للإدراك بالإضافة إلى تطوير أنشطة علاجية وبرنامج تدريبي يشمل على فنيات متعددة لتقييم ومعالجة الإدراك الحركي.

أما في السبعينات فامتازت بظهور القانون 94/ 142 في عام 1975 وهو قانون تشريعي يؤكد على تربية خاصة ملائمة لكل الأطفال ذوي صعوبات التعلم، و يعد هذا القانون من أهم القوانين لدى التربويين والذي يضمن لذوي الاحتياجات الخاصة حقوقهم بشكل عام في التعليم والخدمات الأخرى المساندة وحددت ادوار المتخصصين وحقوق أسرهم وكان لمجال صعوبات التعلم نصيب كبير كغيره من مجالات الإعاقة فيما نص عليه هذا القانون. وقد تغير اسم هذا القانون وأصبح يعرف الان بالقانون التربوي للإفراد الذين لديهم إعاقات، وقد أعطى هذا القانون منذ ظهوره في

عام 1970 الجمعيات والمجموعات الداعمة لمجال صعوبات التعلم قاعدة قانونية يستفيد منها في مناداتهم ومطالبهم بتقديم تعليم مجاني مناسب للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم. وفي عام 1981 قامت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم بتحديد دقيق لمفهوم صعوبات التعلم . وفي عام 1994 قامت اللجنة القومية المشتركة بنشاط أكثر اتساعا في تحديدها من هم ذوي صعوبات التعلم وما المنشأ في صعوباتهم سواء كانت نمائية أم أكاديمية . ومع تقدم البحث في هذا الموضوع الحيوي وانتشار مراكز البحث والمؤسسات المتخصصة في دراسة وعلاج حالات صعوبات التعلم في الجوانب المختلفة الأكاديمية أو النمائية خفت حدة الخوف والقلق لدى أصحاب هذه الحالات وذويهم والقائمين على تربية ورعاية هذه الفئات.

مفهوم صعوبات التعلم The Concept of Learning Disabilities

يوجد اختلاف بين المهتمين بموضوع صعوبات التعلم سواء من الاكاديمين أو من المهتمين حول التعريف الدقيق لهذه الفئة، وقد يرجع هذا الاختلاف إلى عدم الاتفاق حول بعض الأسس النظرية الأساسية المكونة للمصطلح، وعلى الرغم من اختلاف العلماء في صياغة التعريفات إلا إنهم يتفقون على خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

إن البدايات المبكرة لمحاولات وضع تعريف محدد لمفهوم صعوبات التعلم على يد صموئيل كيرك (Samuel Kirk,1963)عندما قال :"انه لا يوجد مجال احتاج إلى استمرار الجهد للوصول إلى تعريفات دقيقة ومحددة في إطار التربية الخاصة مثلما احتاجه مجال صعوبات التعلم". ولم يقتصر الأمر في التعريف على الهيئات الحكومية بل إن الأمر يتعلق بالمؤسسات الخيرية والتطوعية المهتمة بالأفراد الذين يعانون من هذه الصعوبات والمشكلات النفسية الناشئة عنها، وسأحاول سرد بعض التعريفات التي تشير إلى مفهوم صعوبة التعلم ومنها تعريف **كيرك (Kirk,1963)** فقد أشار كيرك إلى إن هناك فئة من الأطفال يصعب عليهم اكتساب مهارات اللغة والمعرفة بأساليب التدريس العادية مع إن هؤلاء الأطفال غير متخلفين عقليا، كما لا توجد لهم إعاقات بصرية أو سمعية تحول بينهم وبين اكتساب اللغة والتعلم وتظهر عادة في عدم مقدرة الشخص على الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجي أو حل المسائل الرياضية.

أما **باتمان (Batman,1965)** فيشير إلى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم الأطفال الذين يظهرون اضطرابا تعليميا واضحا بين مستوى الأداء العقلي المتوقع وبين المستوى الفعلي المرتبط بالاضطرابات الأساسية في العملية التعليمية وان هذه الاضطرابات من المحتمل إن تكون مصحوبة بخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي.

أما التعريف الصادر عن إحدى فرق العمل التي شكلت تحت رعاية الجمعية الوطنية للأطفال المشلولين" فيشير**(كليمنتس Clementsk,1966)** بأنه مصطلح سوء الأداء الوظيفي البسيط للمخ (Dysfunction minimal brain) والمتضمن الأطفال الذين يقعون في المدى المتوسط أو الأعلى

من المتوسط في الذكاء العام، إلا انه لا توجد لديهم بعض الصعوبات الخاصة في السلوك أو في التعلم إذ تتراوح من صعوبات خفيفة إلى صعوبات حادة وترتبط هذه الصعوبات بانحرافات في وظائف الجهاز العصبي المركزي وتعبر هذه الانحرافات عن نفسها من خلال تجمعات مختلفة الأشكال من القصور في الإدراك وفي تكوين المفاهيم وفي اللغة والذاكرة وتركيز الانتباه والوظائف الحركية .

وتشير **جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم 1967** إلى إن الطفل ذوي صعوبات التعلم يملك قدرات عقلية مناسبة وعمليات حسية مناسبة واستقرار انفعالي، إلا إن لديه عددا محددا من الصعوبات الخاصة بالإدراك والعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التعلم.

وقد عرفه **مجلس الأطفال غير العاديين 1967** باولئك الأطفال الذين يظهرون قصورا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية التي تدخل في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي تظهر على شكل صعوبات في الاستماع والتفكير والقراءة والكتابة والتهجئة، ويعود ذلك إلى إعاقة في الإدراك أو إصابة في المخ أو خلل وظيفي مخي بسيط أو عسر في القراءة أو حبسه كلامية .

ففي عام 1968 وضعت **اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعاقين National (Advisory) Committee on Handicapped Children** تعريفها للأطفال ذو الصعوبات الخاصة المحددة بأنهم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في الفهم واستخدام اللغة الشفوية والتحريرية وقد يظهر هذا في اضطراب التفكير و الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والتهجي والحساب ويتضمن هذا بعض الحالات مثل الإعاقة الحسية أو تلف المخ والاختلال الوظيفي للمخ والاضطرابات اللغوية والكلامية وغيرها ولا يشمل المصطلح الأطفال ذوي صعوبات التعلم التي ترجع إلى إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو بيئي أو ثقافي أو اقتصادي .

وقد عرفه **روس (Ross,1973)** هو ذلك الطفل الذي يكون مستوى الذكاء لديه في حدود المتوسط على الأقل، ويعاني من ضعف في الأداء الأكاديمي ويرجع إلى قصور نمائي في قدرته على التركيز والانتباه في موضوع معين، ويتطلب تعليمه أساليب تعليم خاصة حتى يتمكن من استخدام كامل القدرة الكامنة لديه.

وقد حدد هلهان وكوفمان(Hallhan &Kauffmank1976) خمسة مظاهر رئيسية لتعريف صعوبات التعلم، وهي:

١- ظهور مشكلة أكاديمية لدى الطفل في القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب.........الخ.
٢- النمو غير المتوازن لقدرات الطفل ويظهر ذلك من خلال التباين بين قدراته العقلية والأكاديمية .
٣- وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي.
٤- لا تعزى صعوبات التعلم إلى إعاقة عقلية أو اضطرابات انفعالية .

أما **ليرنر (Learner,1976)** فقد تضمن تعريفه الأبعاد التالية:

١-**البعد الطبي** ويركز على الأسباب الفسيولوجية الوظيفية والتي تتمثل في الخلل العصبي أو التلف الدماغي.

٢-**البعد التربوي** ويشير إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة ويصاحب ذلك عجز أكاديمي وبخاصة في مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والمهارات العددية ولا يكون سبب ذلك العجز الأكاديمي عقليا أو حسيا .

وتشير **وزارة التربية بالولايات المتحدة الأمريكية 1977** إلى مصطلح صعوبات التعلم المحددة إلى أنها واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم واستخدام اللغة الشفوية والتحريرية والتي تظهر بصورة غير مناسبة سواء في القدرة على الكلام، الاستماع، القراءة، الكتابة، التهجئة، حل المسائل الرياضية ويتضمن هذا المصطلح حالات متعددة مثل الإعاقة الحسية ، تلف الدماغ، اختلال وظائف المخ،اضطرابات اللغة ولا يتضمن المصطلح الاطفال ذوى صعوبات التعلم التي تنشأ عن الإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية أو التخلف العقلي أو الظروف الاقتصادية أو الثقافية أو البيئية غير المناسبة.

أما **تعريف الجمعية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم 1981** فهي مفهوم عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تتمثل في درجة دالة على الصعوبة في اكتساب واستخدام أي من مهارات الإصغاء، القراءة، الكتابة ، الحساب وإصدار الأحكام وتتصل هذه الاضطرابات بمشكلات داخلية لدى الفرد ويمكن إن تعزى إلى عجز وظيفي في الجهاز العصبي المركزي وعلى الرغم من إن صعوبات التعلم يمكن أن تصاحب صعوبات أو اضطرابات أخرى كالصعوبات الحسية، التخلف العقلي أو مشكلات سلوكية وآثار بيئية غير مستحبة (من قبيل عدم كفاية فرص التعليم والفروق الثقافية) إلا إنها ليست نتيجة لها .

وقد أقرت **الرابطة (الأمريكية) لصعوبات التعلم لدى الأطفال والراشدين The Association for children and Adults,1984** تعريفا أكثر شمولا من With learning Disabilities حيث لا تقتصر صعوبات التعلم لدى الأطفال في سن المدرسة على تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية بل يشمل الآثار المترتبة على الشخصية وفرص التفاعل وأنشطة الحياة بشكل عام كما يتضمن إشارة واضحة لاختلافات درجة شدة الصعوبة و ينص التعريف إن صعوبات التعلم الخاصة حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية وتظهر صعوبات التعلم كصعوبة واضحة لدى أفراد يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء وأجهزة حسية وحركية طبيعية وتتوفر لديهم فرص التعلم المناسبة وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته وعلى نشاطاته التربوية والمهنية والاجتماعية ونشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة تلك الصعوبات.

أما **جماعة اورتون لاضطرابات اللغة** فتشير إلى إن مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح عام

يشير إلى مجموعة متعددة ومتباينة من الاضطرابات التي تظهر في صورة واضحة في اكتساب واستخدام قدرات السماع والكلام والتفكير والحساب والمهارات الاجتماعية وتعزى هذه الاضطرابات إلى الاختلال الوظيفي للجهاز العصبي، وبالرغم من تزامن وجود صعوبات التعلم مع حالات الإعاقة الأخرى مثل ضعف الحواس أو التخلف العقلي والاضطرابات الانفعالية والوجدانية والمؤثرات الاجتماعية البيئية مثل الفروق الثقافية والتعليم غير المناسب والعوامل النفسية مثل اضطراب الانتباه وكل ما يمكن أن يسبب مشاكل تعليمية إلا أن صعوبات التعلم لا تعد نتيجة مباشرة لهذه الحالات.

وأخيرا تعرف الباحثة الأطفال ذوي صعوبات التعلم

بأنهم الأطفال الذين يظهرون اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المتعلقة باللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي تظهر بشكل واضح في مهارات الإصغاء والتفكير والقراءة والكتابة والهجاء وحل المسائل الحسابية مما يترتب عليه قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة .

أسباب صعوبات التعلم

ظن بعض العلماء في الماضي إن هناك سبب واحد لظهور اضطرابات التعلم ،ولكن الدراسات الحديثة أظهرت إن هناك أسباب متعددة ومتداخلة لهذا الاضطراب ومن هذه الأسباب ما يلي:

1 - العوامل البيولوجية العضوية .

يتطور مخ الجنين طوال فترة الحمل من خلايا قليلة غير متخصصة إلى خلايا متخصصة ثم إلى عضو يتكون من بلايين الخلايا المتخصصة المترابطة التي تسمى الخلايا العصبية وخلال هذا التطور المدهش قد تحدث بعض العيوب والأخطاء التي قد تؤثر على تكوين واتصال هذه الخلايا العصبية بعضها البعض.

ففي مراحل الحمل الأولى يتكون جزء المخ الذي يتحكم في العمليات الحيوية الأساسية مثل التنفس والهضم، ثم في المراحل اللاحقة يتكون الفصان الكرويان الأيمن والأيسر للمخ، وهو الجزء الأساسي للفكر، وأخيرا تتكون المناطق المسؤولة عن البصر والسمع والأحاسيس الأخرى وكذلك مناطق المخ المسؤولة عن الانتباه والتفكير والعاطفة .

ومع تكون الخلايا العصبية الجديدة فإنها تتجه لأماكنها المحددة لتكون تركيبات المخ المختلفة وتنمو الخلايا العصبية بسرعة لتكون شبكة اتصال مع بعضها البعض ومع مناطق المخ الأخرى. وهذه الشبكات العصبية هي التي تسمح بتبادل المعلومات بين جميع مناطق المخ المختلفة. وطوال فترة الحمل فان نمو المخ معرض لحدوث بعض الاختلالات أو التفكك إذا ما حدث ذلك في مراحل النمو المبكرة وقد يموت الجنين أو قد يؤدي إلى التخلف العقلي أما إذا حدث خلل في نمو المخ في مراحل الحمل المتأخرة أي بعد أن أصبحت الخلايا العصبية متخصصة فقد يحدث اضطراب في ترابط هذه الخلايا مع بعضها البعض، ويعتقد بعض العلماء إن هذه الأخطاء أو العيوب في نمو الخلايا

العصبية هي التي تؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم.

وقد يتعرض الطفل لإصابات تتمثل بصدمات شديدة خلال رضاعته أو أيام طفولته تلحق بجهازه العصبي آثارا ضارة، وقد تلحق بدماغه إصابات معينة نتيجة تعرضه للإصابة بالحمى المرتفعة أو لحالات التسمم نتيجة تعاطي أدوية وعقاقير لأمراض معينة أو نتيجة العلاج بالأشعة أو تعرض الدماغ إلى نزف، الأمر الذي يزيد من صعوبات التعلم.

وقد بين(كاليني 1979) إن حوالي 9٪ - 12 ٪ من المواليد الأحياء الذين اظهروا نزيفا قحفيا (جمجميا) أثناء الولادة وبعدها حين تعرضهم إلى حوادث وورم في الدماغ وحمى شديدة قد شاعت عندهم صعوبات التعلم وان 20 ٪ من مجموع الاطفال عانوا من أذى خطير في الدماغ في الفترة التي أصبح عمرهم (6) سنوات، كما إن موضع الصدمة له أهمية بالغة في هذا السياق.

2- العوامل الكيميائية

وترتبط العوامل الكيميائية الحيوية بصعوبات التعلم فان أي خلل في التوازن الكيميائي للجسم يرتبط بصعوبات التعلم، فالزيادة أو النقصان يؤثر على خلايا المخ ويسبب خللا داخليا بسيطا ويرجع ذلك الى طبيعة الأطعمة التي يتناولها الطفل باستمرار وخاصة الأطعمة ذات الملونات والمحفوظة .

3 - العوامل الجينية

إن العوامل الجينية هي عوامل تتصل بالموروثات ،وتشير الدراسات في موضوع أسباب صعوبات التعلم كدراسة باناتين(Bannatyne,1971) ودراسة ديفريز و ديكر (Defries&Decker,1981) إلى اثر العوامل الجينية الوراثية في حدوث صعوبات التعلم كما أشارت دراسة اون (Owen,1971) إلى انتشار صعوبات التعلم بين عائلات محددة كما في دراسة حالات التوائم.

وقد أشارت الدراسات التي تناولت موضوع صعوبات التعلم ان نسبة 25-40٪ من الأطفال واليافعين الذين يعانون من صعوبات التعلم قد انتقلت أليهم بفعل عامل الوراثة، فالأبناء الذين يشكون من صعوبات في القراءة هم غالبا ما ينتسبون إلى اسر فيها مثل تلك الصعوبات، كما إن الفروق في النضج البيولوجي او المناعة البيولوجية Maturational Clock التي تلعب دورا هاما في قدرات الأفراد لها أساس جيني.

4- عوامل أثناء الحمل والولادة

يرجع البعض أسباب صعوبات التعلم إلى وجود مضاعفات تحدث للجنين أثناء الحمل ،ففي بعض الحالات يتفاعل الجهاز المناعي للام مع الجنين ويحدث كما لوان جسما غريبا يهاجمه، وهذا التفاعل يؤدي الى اختلال في نمو الجهاز العصبي للجنين .

وان كثيرا من الأدوية التي تتناولها الأم أثناء فترة الحمل تصل الجنين مباشرة ،ولذلك يعتقد العلماء بان التدخين وتناول الكحول والعقاقير الأخرى أثناء الحمل قد يكون له اثر سلبي على

الجنين لذلك تنصح الأمهات بتجنب التدخين وتناول الكحول والعقاقير أثناء فترة الحمل .

وقد أشارت معظم الدراسات إلى إن الأمهات اللواتي يدخن أثناء الحمل يلدن اطفالا ذو وزن اقل من الطبيعي، وهذا الاعتقاد هام لان المواليد ذو الوزن الصغير (اقل من 2,5 كيلو غرام) يكونون عرضة لكثير من المخاطر ومن ضمنها صعوبات التعلم، كما أن تناول الكحول يؤثر على نمو الجنين ويؤدي إلى مشاكل في التعلم والانتباه والذاكرة والقدرة على حل المشاكل في المستقبل.

وقد يؤدي التواء الحبل السري حول الطفل أثناء الولادة إلى نقص مفاجئ للأوكسجين الواصل للجنين مما يؤدي إلى الإعاقة في عمل المخ وصعوبة التعلم أثناء الكبر، ومن العوامل المهمة أيضا التهاب السحايا أو التهاب الخلايا الدماغية والحصبة الألمانية وصعوبات الولادة او الولادة المبكرة.

5- **عوامل التلوث والبيئة .**

التلوث البيئي هو إحداث تغير في البيئة التي تحيط بالكائنات الحية بفعل الإنسان وأنشطته اليومية مما يؤدي إلى ظهور بعض الموارد التي لا تتلاءم مع المكان الذي يعيش فيه الكائن الحي ويؤدي الى اختلاله .

فقد وجد العلماء ان التلوث البيئي يمكن أن يؤدي إلى صعوبات التعلم بسبب تأثيره الضار على نمو الخلايا العصبية، إذ يستمر المخ في إنتاج خلايا عصبية جديدة وشبكات عصبية وذلك لمدة عام او اكثر بعد الولادة وهذه الخلايا تكون عرضة لبعض التفكك والتمزق بفعل الملوثات البيئية .

وتعد مادة الرصاص من ملوثات البيئة التي تؤثر على الجهاز العصبي وقد أظهرت الدراسات ومنها (دراسة بركة) في مصر أن معدن الرصاص من اخطر المعادن ومن أهم المواد الملوثة للبيئة ،لأنه لا يدخل في فسيولوجيا جسم الإنسان ووجوده في جسم الإنسان بمعدلات أعلى من المسموح به يعد نذير خطر وأن تأثيره على الاطفال اكبر لسهولة امتصاصه وبطء إخراجه والتخلص منه وحساسية الجهاز العصبي المركزي لهذا النوع من التلوث في أثناء النمو والتطور خاصة في السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل وتوصلت الدراسة الى أن انخفاض العمر العقلي بمعدل عام والعمر اللغوي بمعدل عامين بالنسبة للأطفال الذين تعرضوا لمعدن الرصاص وبذلك فان الرصاص من الممكن ان يؤدي الى كثير من صعوبات التعلم ، أو قد تكون عوامل بيئية تتعلق بالمدرسة تهيئ وتمهد لوجود الصعوبة في التعلم واستمرارها ويشير كروكشنك هالهان (uickshank,1962&Hallahan,1976) إلى بعض الأسباب البيئية المتمثلة في نقص الخبرات التعليمية وسوء التغذية او سوء الحالة الطبية .

أما بوش و وانك (Bush&wang,1076) فيركزان على نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة لحدوث صعوبات التعلم.

وقد تكون هناك عوامل متعلقة بالأسرة تؤدي الى صعوبات التعلم كسوء معاملة الآباء لأبنائهم وعدم رعايتهم لهم والضغوط الأسرية واتجاهات المربين السلبية وعدم متابعة الآباء لأبنائهم في المدرسة.

تصنيف صعوبات التعلم

تتضمن صعوبات التعلم نوعين من الصعوبات وفقا لما أورده كيرك وكالفانت، وهي:

١- صعوبات التعلم النمائية Development Learning Disabilities

هي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والنفسية، بحيث يظهر هذا النمو متأخرا أو فيه خلل مما يجعل الطفل يقصر بالمهمات التي تتطلبها تلك القدرات المرتبطة بمهام عملية وبذلك فان الطفل الذي يعاني من نقص في القدرة على الانتباه أو التذكر لا يستطيع أن يقوم بمهام مرتبطة بهاتين القدرتين، وكذلك الأمر بالنسبة إلى صعوبة الإدراك أو التفكير تجعل المهام التي يقوم بها الطفل أقل مما ينتظر منه. وفيما يلي توضيح تلك الصعوبات.

- صعوبات الانتباه Attention Disabilities

يعرف الانتباه بأنه القدرة على اختيار العوامل المناسبة الوثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة سواء كانت سمعية أو بصرية أو لمسية أو حركية التي يصادفها الكائن الحي في كل وقت يحاول فيه الطفل الانتباه والاستجابة لمثيرات كثيرة جدا فإننا نعتبر الطفل مشتتا ويصعب على الأطفال التعلم إذا لم يتمكنوا من تركيز انتباههم على المهمة التي بين أيديهم.

- الصعوبات الإدراكية Perceptual Disabilities

تتضمن الصعوبات الإدراكية إعاقات في التناسق البصري- الحركي والتمييز البصري والسمعي واللمسي والعلاقات المكانية وغيرها من العوامل الإدراكية.

- صعوبات الذاكرة Memory Disabilities

تعرف الذاكرة بأنها القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته أو سماعه أو ممارسته أو التدريب عليه فالأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والكتابة والحساب.

- اضطرابات التفكير Thinking Disabilities

تتألف هذه الاضطرابات من مشكلات في العمليات العقلية المتمثلة بالحكم والمقارنة وإجراء العمليات الحسابية والاستدلال والتفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار.

- اضطرابات اللغة الشفهية Oral Language Disabilities

تتمثل هذه الصعوبات في فهم اللغة وتكامل اللغة الداخلية والتعبير عن الأفكار لفظيا.

2.صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities

تتمثل تلك الصعوبات بالقراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب، وترتبط إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية فإذا حدث للطفل اضطراب في العمليات العقلية السابقة فإنها تبدو واضحة في التحصيل الأكاديمي للطفل.

خصائص صعوبات التعلم

تتعدد الخصائص التي تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمقارنة بالعاديين، ويمكن تصنيف هذه الخصائص بما يأتي :

أولا-الخصائص السلوكية (النشاط الحركي الزائد المصحوب بالاندفاعية ونقص الانتباه وضعف التركيز)

ويقصد بالنشاط الحركي الزائد بأنه حركات جسمية تفوق الحد الطبيعي المعقول ، ويعرف بأنه سلوك اندفاعي مفرط وغير ملائم للموقف وليس له هدف مباشر ،وينمو بشكل غير ملائم لعمر الطفل ويؤثر على سلوكه وتحصيله ويزداد عند الذكور أكثر منه عند الإناث ،أما الأعراض الظاهرة على الطفل ذو النشاط الزائد (الشرود الذهني، وضعف التركيز على الأشياء التي تهمه وعدم الاستجابة للمثيرات الطارئة بسهولة وكثرة التململ والتذمر والنسيان وكذلك العدائية في الحركات وسرعة الانفعال والتهور والاندفاع دون هدف محدد وسهولة التحول من نشاط الى آخر والإجابة قبل انتهاء السؤال بدون تفكير والتكلم بشكل مفرط ولا يستطيع الطفل أن يبقى ساكنا حيث يحرك يديه وقدميه ويتلوى باستمرار ويشعر بالإحباط مع تدني مستوى الثقة بالنفس واضطراب العلاقة مع الآخرين وعدم قدرته على التعبير عن الرأي الشخصي بوضوح ويثار بالضحك او البكاء العنيف لأتفه الأسباب .

أما نقص الانتباه وضعف التركيز فيقصد به ضعف قدرة الطفل على التركيز في شيء محدد أثناء عملية التعلم وقد يأتي هذا الاضطراب منفردا وقد يكون مصحوبا بالنشاط الزائد والاندفاعية غير الموجهة.

وقد يتصف هؤلاء الاطفال بالقلق والاضطراب والتوتر والخجل والانسحابية والابتعاد عن مواجهة الآخرين وقصر فترة الانتباه أثناء المهام المدرسية، أو أثناء القيام بأي نشاط يحتاج إلى انتباه وصعوبة متابعة التوجيهات والإرشادات الموجهة أليه وكثرة النسيان وتكرار الأخطاء البسيطة والشرود الذهني المتكرر.

ثانيا-الإدراك البصري والسمعي والحركي.

تعد صعوبات الإدراك البصري والسمعي والحركي واحدة من الخصائص الهامة التي يختص بها الاطفال ذو صعوبات التعلم، ولقد تعددت مظاهر الاضطراب في الإدراك البصري والسمعي والحركي، وتنوعت وكما يلي:

أولا – الإدراك البصري

تعددت المهارات الإدراكية الأساسية لاكتساب وتنمية المهارات الأكاديمية، لذلك سنحاول التعرف على بعض مظاهر الإدراك البصري التي لها تأثير على الصعوبات التعلم الخاصة .

1.الإدراك البصري للأشكال

يرتبط إدراك الشكل من خلال الأبصار بالقدرة على إدراك شكل الشيء وحجمه والأبعاد المكانية المميزة له، وعلى سبيل المثال عندما يجد الطفل صعوبة في التعرف على المثير(١+١=٢) يتطلب نفس الإجابة التي يتطلبها المثير (١+؟=٢) فان هذا يعتبر دلالة على إن هذا الطفل يواجه صعوبة إدراك الأشكال .

2.التمييز البصري

يتضمن هذا المظهر قدرة الفرد على ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين الأشكال او بين الحروف او الكلمات التي تتضمنها عملية القراءة .

3. التكامل البصري الحركي

يشير هذا المظهر إلى قدرة الفرد على تحقيق التكامل بين الإبصار وحركة أجزاء جسم الطفل الذي يعاني من مشكلات في التكامل البصري- الحركي ،حيث يجد صعوبة في الكتابة وفي نقل الرسوم او ما شابه ذلك وفي مثل هذه الحالات تكون رسوم الأطفال وطريقتهم في الكتابة غير مفهومة على الإطلاق.

4.التكامل المكاني

ويقصد بهذا الجانب القدرة على إدراك المظاهر المكانية للأشياء في الفراغ، فالطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم في التكامل المكاني، فأنه يرى كلمة (علم) بدلا من كلمة (عمل) ويرى الرقم (٢) بدلا من الرقم(٦).

5.الإغلاق البصري

يرتبط هذا المظهر بقدرة الفرد على إدراك الشكل الكلي عندما تظهر أجزاء من الشكل فقط ولعل من أكثر الأعراض شيوعا فيما يتعلق بمشكلات الإغلاق البصري عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هي مشكلات إغلاق الرموز التي يكون مطلوبا القيام بها في العمليات الحسابية والخلط بين الحروف الهجائية والأرقام.

6. الذاكرة البصرية

تتضمن القدرة على تذكر الصور البصرية وفيها يكون التذكر مطلوبا دون توفر دلالات مميزة للمثير فالأطفال الذين يظهرون قصورا في القدرة على تذكر الحروف على مستوى بصري او تذكر الكلمات والأرقام، هم أطفال يعانون من مشكلات في الذاكرة البصرية يترتب على ذلك صعوبة كتابة سلسلة من الأرقام في الذاكرة وأداء بعض الواجبات الأخرى في مهارة الكتابة .

ثانيا – الإدراك السمعي

إن الإدراك السمعي لا يقتصر على مظهر واحد بل يتضمن عددا من المكونات والمهارات الإدراكية السمعية ذات الصلة بعملية تعلم المظاهر الآتية:

1.التمييز السمعي

يرجع التمييز السمعي إلى قدرة الطفل على تمييز الأصوات المختلفة التي يتضمنها الكلام والتمييز بين الحروف المتشابهة في النطق مثل حرف (ق) وحرف (ك) وان قصور قدرة الطفل في مجال الصوتيات قد يؤدي إلى تعقيد فهم الكلمات المسموعة عند الطفل.

2. **الذاكرة السمعية**

ويقصد بالذاكرة السمعية الاحتفاظ الثابت بالمعلومات التي تقدم لفظيا، وتلعب دورا أساسيا للأداء الوظيفي الفعال واستيعاب المعرفة ويعد الطفل من ذوي صعوبة التعلم بسبب وجود مشكلات في الذاكرة السمعية، إذا ما لوحظ ان الطفل يعاني من صعوبة في تتبع سلسلة من التعليمات التي تعطى له بطريقة لفظية.

3.**الإغلاق السمعي**

إن الطفل من ذوي صعوبات التعلم لا يستطيع أن يعرف الكلمة إلا إذا سمع جزءا منها ويجد صعوبة في فهم ما يقال له همسا او بسرعة.

كما إن الطفل بصورة عامة قد يجد صعوبات في تعلم أيام الأسبوع والفصول والشهور والعناوين وأرقام الهواتف وتهجئة الأسماء.

ثالثا – الإدراك الحركي

قد يبدو الطفل مختل التوازن فهو يرتطم بالأشياء ويريق الحليب ويعثر بالسجادة ويعاني من صعوبة في المشي أو ركوب الدراجة أو لعب الكرة، وقد يجد صعوبة في استخدام أقلام التلوين او المقص او في (تزرير) ثيابه ومن ناحية أخرى قد يخلط بين اتجاه اليمين واليسار ويعاني من عدم الثبات في استخدام يد معينة، أو قدم معينة وقد يعاني من الخلافية (تفضيل استخدام اليد اليمنى مع القدم اليسرى او العكس) وقد يعاني من ارتعاش بسيط في اليدين أو الأصابع أو الأقدام ، فضلا عن ذلك فقد يضطرب الإدراك عند بعض الأطفال بخصوص الاتجاهات الستة (فوق – تحت – يمين – يسار– أمام– خلف).

رابعا– التحصيل الدراسي الأكاديمي

يلاحظ إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون تأخرا دراسيا في المادة التي يعانون من صعوبة في فهمها، فالتأخر الدراسي هو سمة للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وقد يكون القصور في مادة او جزء من المادة او في جميع المواد الدراسية. ومن أكثر المواد الدراسية شيوعا وانتشارا بين الأطفال ذو الصعوبات هي القراءة والحساب. هذا ويمكن الإشارة إلى ابرز جوانب القصور في المواضيع الدراسية وكما يلي:

أ. **الصعوبات الخاصة بالقراءة**، وتتمثل تلك الصعوبات بما يلي:

- حذف بعض الكلمات او أجزاء من الكلمة المقروءة فمثلا (سافرت بالسيارة) قد يقراها الطفل سافر بالسيارة.

- إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو إضافة بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة فمثلا (سافرت بالسيارة) قد يقراها الطفل (سافرت بالسيارة إلى بغداد).
- إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضا من معناها، فمثلا قد يقرا كلمة (العالية) بدلا من كلمة (المرتفعة).
- إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر فمثلا قد يقرا (غسلت الأم الثياب) فيقول (غسلت الأم..........غسلت الأم الثياب).
- قلب الأحرف وتبديلها، حيث يقرأ الطفل الكلمات والمقاطع معكوسة فقد يقرأ كلمة (رز) فيقول (زر).
- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا مثل (ع ، غ) و(د ، ذ)، أو يقرا (توت) فيقول (دود) .
- ضعف في التمييز بين أحرف العلة فقد يقرا كلمة (فول) فيقول(فيل).
- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بدية السطر الذي يليه.
- قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة.
- قراءة الجملة بطريقة بطيئة وغير واضحة.

ب- **الصعوبات الخاصة بالكتابة**، وتتمثل هذه الصعوبات بما يلي :

- يعكس الحروف والأعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة فالحرف(د) مثلا قد يكتبه ( ) والرقم ( ) قد يكتبه( ).
- يخلط في الاتجاهات فهو قد يبدأ كتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها كالمعتاد من اليمين.
- ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة فقد يكتب كلمة (**دار**) بهذا الشكل (**راد**).
- يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة فقد يرى كلمة (**ناب**) ولكنه يكتبها(**باب**).
- يحذف بعض الحروف من الجملة او كلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية.
- يضيف حرف غير ضروري إلى الكلمة او إضافة كلمة إلى الجملة أثناء الكتابة الإملائية .
- وقد يجد الطفل صعوبة الالتزام بالكتابة على نفس الخط بالإضافة إلى رداءة الخط.

ج- **الصعوبات الخاصة بالحساب**، وتتمثل هذه الصعوبات بما يلي:

- صعوبة الربط بين الرقم ورمزه فقد يطلب منه ان يكتب الرقم( ) فيكتب ( ).
- صعوبة في تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة مثل(٦- ٢) أو (٧- ٨) حيث يقرا او يكتب الرقم(٦) على انه (٢) وهكذا بالنسبة للرقمين(٧و٨) وما شابه ذلك.

- صعوبة في كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين إذ يكتب الرقم (٣) هكذا( ) والرقم (٤) هكذا(3).
- يعكس الأرقام الموجودة في المراتب المختلفة، فالرقم (٢٥) قد يقرأه (٥٢).

كما تشمل الصعوبات عدم القدرة على تصنيف الأشياء حسب الحجم أو مطابقة الأشياء أو فهم لغة الحساب والمنطق الرياضي ،وقد تحدث أحيانا مشكلات في العمليات الحسابية الأساسية بسبب استخدام عمليات خاطئة او عدم تقدير الحقائق المرئية أو تقديم إجابات عشوائية.

خامسا- التفكير والذاكرة

المقصود بعمليات التفكير هي تلك العمليات العقلية التي تقوم على التخطيط وحل المشكلات وبناء الخطط التي تقود إلى تعلم أفضل وقد لاحظ الباحثون إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم تظهر لديهم دلالات تشير إلى وجود قصور في عمليات التفكير، فهؤلاء قد يحتاجون إلى وقت طويل لتنظيم أفكارهم قبل أن يقوموا بالاستجابة، وقد يكون لديهم القدرة على التفكير الحسي في حين قد يعانون من ضعف في التفكير المجرد، وقد يعاني هؤلاء من الاعتماد الزائد على المعلم وعدم القدرة على التركيز في شيء محدد خاصة أثناء عملية التعلم والصلابة وعدم المرونة وعدم إعطاء الاهتمام الكافي للتفاصيل أو معاني الكلمات أو القصور في تنظيم أوقات العمل، وعدم إتباع التعليمات وعدم تذكرها كما إنهم قد يعانون من صعوبات في تطبيق ما يتعلمونه.

سادسا- اللغة والكلام

يعاني كثير من ذوي الصعوبات التعليمية من واحدة أو أكثر من مشكلات الكلام واللغة، فقد يقع هؤلاء الأطفال في أخطاء تركيبة ونحوية، حيث تقتصر إجاباتهم على الأسئلة بكلمة واحدة لعدم قدرتهم على الإجابة بجملة كاملة، وقد يقومون بحذف بعض الكلمات من الجملة أو إضافة كلمات غير مطلوبة، وقد لا يكون تسلسل الجملة دقيقا،وقد يجدون صعوبة في بناء جملة مفيدة، على قواعد لغوية سليمة، ومن ناحية أخرى فأنهم قد يكثرون من الإطالة والالتفاف حول الفكرة عند الحديث أو رواية القصة، وقد يعانون من التلعثم أو من البطء الشديد في الكلام الشفوي أو القصور في وصف الأشياء أو الصورة أو الخبرات وبالتالي عدم القدرة على الاشتراك في محادثات، حول موضوعات مألوفة، واستخدام الإشارات بصورة متكررة للإشارة على الإجابة الصحيحة فضلا عن ذلك، فقد يعاني هؤلاء من عدم الكلام (حذف أو إضافة بعض الأصوات) وتكرار الأصوات بصورة مشوهة أو محرفة.

محكات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

من خلال ما تم عرضه في تحديد صعوبات التعلم،يتبين أن هناك ثلاثة محكات تستخدم لتمييز صعوبات التعلم عن حالات الإعاقة الأخرى وهذه المحكات هي:

1. محك التباعد أو التباين Discrepancy criteria

ويقصد به التباين بين القدرة العقلية العامة أو الكامنة والتحصيل الفعلي في جانب معين أو التباين بين مجال وآخر، فمثلا يكون التلميذ عاديا في مهارات الرياضيات ولكنه مقصرا في الجغرافية، كما يمكن أن يكون التباين ملحوظا في جوانب النمو المختلفة بحيث نجد التلميذ يتأخر في نموه اللغوي بينما يكون نموه في المجال الحركي جيد، فهو يمشي في سن مبكرة، أو قد يكون التباين في مستوى التحصيل بين أجزاء مادة معينة فقد تكون له القابلية على حفظ القصائد أو الأناشيد في درس اللغة العربية، بينما نجده ضعيف في التعبير .

2. محك الاستبعاد Exclusion criteria

ويقصد به استبعاد جميع الاحتمالات الممكنة التي تكون السبب في حدوث صعوبات التعلم كالتخلف العقلي أو الإعاقة السمعية أو البصرية أو الاضطراب الانفعالي أو التأخر الدراسي أو بطيء التعلم .

3. محك التربية الخاصة Special Education Criteria

وفقا لهذا المحك فأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يمكن تعليمهم بالطرق أو الأساليب التي تستخدم مع الأطفال العاديين بل لابد من تعليمهم المهارات الأكاديمية بطرق التربية الخاصة وبما يتناسب مع صعوباتهم.

أساليب تشخيص وقياس صعوبات التعلم

-اختبار الينوي للقدرات النفس لغوية IIlinois Test of Psycholinguistic Abilities

صمم هذا الاختبار من قبل كيرك وآخرون، وقد طبع لأول مرة عام (1961) ونقح وطبع للمرة الثانية عام (1968) للفئات العمرية (2-10) سنوات وأن الزمن اللازم لتصحيحه من (30-40) دقيقة ويتكون الاختبار من (12)اختبارا فرعيا هي:

1- اختبار الاستقبال السمعي Auditory Reception Test

يقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على الاستقبال السمعي من خلال الإجابة بنعم أو لا. ويتكون هذا الاختبار من (50) فقرة ومن بنوده على سبيل المثال:

هل تستخدم أشجار الموز للهواتف؟ هل تخيط السناجب الثياب؟........الخ،وتعطي درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.

2- اختبار الاستقبال البصري Visual Reception Test

يقيس هذا الاختبار مطابقة صورة مفهوم ما مع صورة أخرى ذات علاقة بها ، ويعرض على الطفل عدة صور كصورة طفل و كلب وخنزير وفتاة تكنس الأرض.......الخ، ويطلب منه مثلا أن يشير إلى صورة الطفل ويتكون هذا الاختبار من (50) فقرة، وتعطي درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.

3- اختبار الترابط السمعي Auditory Association Test

يقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على إكمال جمل متجانسة في تركيبها اللغوي، أي يكمل ما هو ناقص بوجود علاقة تجانس بينها مثل محمد ولد وزينب....... ويتكون هذا الاختبار من (42) فقرة، وتعطي درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.

4- اختبار الترابط البصري Visual Association Test

يقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على الربط بين المثيرات البصرية المتجانسة ومن فقراته صورة رزنامة ورسالتان مكتوبتان باللغة الانكليزية........الخ ويتكون هذا الاختبار من (41) فقرة، وتعطي درجة واحدة لكل إجابة صحيحة .

5-اختبار التعبير اللفظي Verbal Expression Test

يقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على التعبير اللفظي عن الأشياء التي يطلب منه تفسيرها، كأن يعرض عليه شيئا ما ويطلب منه التعبير عنه لفظيا ويطلب منه أن يخبرنا عما يعرفه عن البرتقالة، ويقيم الطفل وفق معايير متعددة كالصفة والتصنيف واللون والشكل والتركيب.

6- اختبار التعبير الا شاري Manual Expression Test

يقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على التعبير يدويا من خلال أداؤه لأشياء معينة(أي باستخدام الإشارة) كأن يقلد المفحوص استخدام الشيء الذي يعرض عليه ،وعلى سبيل المثال تعرض صورة هاتف على المفحوص ويطلب منه أن يبين كيفية استخدامه وتعطي درجة واحدة لكل إجابة صحيحة .

7- اختبار الإكمال القواعدي Grammatical Closure Test

يقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على إكمال جمل ذات قواعد معينة، كأن يطلب من المفحوص أن يكمل عبارات تتعلق بقواعد اللغة بعد أن تعرض عليه صورة ممثلة لذلك ويتكون هذا الاختبار من (33) فقرة، وتعطي درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، ومن فقراته:

في الكوب حليب................، انه كوب...............

هذا رجل....................، وهذان.................

8- اختبار الإكمال السمعي Auditory Closure Test

يقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على إكمال مفردات ناقصة ومتدرجة في صعوبتها ،حيث يطلب من المفحوص أن يكمل الكلمات الناقصة بعد سماعها ويتكون هذا الاختبار من (30) فقرة ، وتعطي درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.

9- اختبار التركيب الصوتي Sound Blending Test

يقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على تركيب الحروف معا ،كأن يطلب من المفحوص أن يكمل مفرداته قطعة من قطعتين أو أكثر وقد تكون المفردات ذات معنى وهو اختبار احتياطي،ومن فقراته(ي- أ- ك- ل) (ب- ق- ر- ة) و.............الخ، وتعرض الحروف بفاصل زمني قدره

نصف ثانية بين حرف وآخر ويتكون هذا الاختبار من (32) فقرة، وتعطي درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.

10- اختبار الإكمال البصري Visual Closure Test

يقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على إدراك موضوعات ناقصة وتمييزها إذ تعرض على التلميذ المفحوص لوحة تتضمن عددا من الموضوعات الناقصة ويطلب منه تمييزها ويتكون هذا الاختبار من (4) فقرات.

١١- اختبار التذكر السمعي المتسلسل Auditory Sequential Memory Test

يقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على تذكر سلاسل الأرقام التي تصل إلى أقصى مدى لها (8) أرقام، ويتم تقديمها بمعدل رقمين في كل ثانية من خلال الطلب من المفحوص أن يعيد الأرقام التي سمعها ويتكون هذا الاختبار من (28) فقرة.

12- اختبار التذكر البصري المتسلسل Visual Sequential Memory Test

يقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على تذكر أشكال لا معنى لها أو غير معروفة بطريقة متسلسلة إذ يعرض على التلميذ المفحوص كل شكل من تلك الأشكال لمدة (5) ثواني ويطلب منه تذكرها ويصل أقصى مدى لتلك الأشكال(8) أشكال ويتكون هذا الاختبار من (25) فقرة.

ج. مقياس مايكل بست(Mykle Bust ,1969) للكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

أعد مايكل بست اختبارا في عام 1969 يسمى تقييم التلميذ (Pupil Rating Scale)للتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ويطبق على المرحلة العمرية ما بين (6-12) سنة ويتكون المقياس من (24) فقرة موزعة على خمسة اختبارات فرعية، هي:

1. **الاستيعاب** - يتضمن الفقرات التالية :
   - قدرة التلميذ على الفهم متدنية جدا.
   - يصعب عليه استيعاب معاني المفردات البسيطة.
   - يستوعب الكلمات المناسبة لمستواه العمري.
   - يستوعب المفردات المناسبة لمستوى تلامذة صفه .
   - يبدي قدرة عالية على فهم المفردات كما انه يستوعب كثيرا من الكلمات المجردة.
2. **اللغة** - يتضمن الفقرات التالية :

- يستخدم مفردات ضعيفة دون مستواه العمري.
- مفرداته اللغوية محدودة جدا و مناسبة لعمره وأعمار تلاميذ صفه وغالبا ما يستعمل الأسماء البسيطة والكلمات الوصفية .
- مفرداته اللغوية تفوق عمره.
- مفرداته متطورة جدا، حيث يستخدم الكلمات الدقيقة والعبارات المجردة .

3. **المعرفة العامة** – يتضمن الفقرات التالية:
- لا يعرف معنى الوقت ، فهو متأخر ومشوش بشكل دائم .
- مفهوم الزمن لديه لا بأس به،إلا انه يضيع الوقت وكثيرا ما يتأخر.
- قدرته متوسطة على فهم الوقت وإدراكه ويتناسب مع من هم في عمره من تلامذة الصف
- دقيق في مواعيده ولا يتأخر .
- مهاراته عالية جدا في فهم المواعيد .

4. **التناسق الحركي** – يتضمن الفقرات التالية :
- تناسقه الحركي بشكل عام ضعيف جدا وكثير ما يصطدم بالأشياء والأشخاص.
- تناسقه الحركي بشكل عام دون المتوسط.
- تناسقه الحركي متوسط يتناسب مع مستوى عمره وأعمار تلاميذ صفه.
- تناسقه الحركي أعلى من المتوسط وأداؤه جيد في النشاطات الحركية.

5. **السلوك الشخصي والاجتماعي** – يتضمن الفقرات التالية:
- التعاون والاتجاه.
- التركيز.
- التصرفات في المواقف الجديدة.
- التقبل الاجتماعي.
- انجاز الواجب.
- الإحساس بالآخرين.

الاستراتيجيات المستخدمة في تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم

تشير الأدبيات النفسية في مجال صعوبات التعلم إن أساليب التدريس لإفراد هذه الفئة تعتمد على عدد من الإستراتيجيات، هي:

أولا– إستراتيجية التدريب القائم على تحليل المهمة وتبسيطها

يقصد بهذه الإستراتيجية التدريب المباشر على مهارات محددة وضرورية لأداء مهمة أكبر،كان تكون على سبيل المثال التدريب على القراءة فيتطلب ذلك مهارات أولية وضرورية لأداء مهارة القراءة، إذ يفترض مؤيدو استخدام هذه الإستراتيجية عدم وجود خلل أو عجز نمائي لدى الأطفال وان معاناتهم تقتصر على نقص في التدريب والخبرة في المهمة ذاتها، وتستخدم هذه الطريقة أسلوب تحليل المهمة بشكل يسمح للطفل إن يتقن عناصر المهمة البسيطة، ومن ثم يقوم بتركيب هذه العناصر أو المكونات بما يساعد على إتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل منتظم وينطبق ذلك على مجالات أخرى من المهارات الأكاديمية كالكتابة والحساب حيث يتم تبسيط تلك المهمات المعقدة مما يساعد على إتقان مكوناتها بشكل مقبول وللقيام بهذه العملية ينبغي:

أ- تحديد الهدف من تعلم المهارة .
ب- تجزئة المهمة التعليمية إلى وحدات صغيرة أو مهام يمكن للطفل القيام بها.
ج- يبدأ المعلم التعليم بالمهارة الفرعية التي لم يتقنها الطفل ضمن مجموعة المهارات الفرعية المتسلسلة للمهارة التعليمية.

وبما إن كثيرا من الأنشطة التي يؤديها التلاميذ في حياتهم اليومية ما هي إلا سلسلة من المهارات وليست مهارات فردية منفصلة بل مهارات متسلسلة فعلى سبيل المثال ارتداء الملابس والغسيل وأنشطة قضاء وقت الفراغ ويتم تعليم هذه أنشطة بتفتيتها إلى خطوات صغيرة كي يتمكن التلميذ من إجراء النشاط عليها بانفراد بينما تحافظ على سياق النشاط ويقدم الشكل(٢٥) تحليل المهمة ليمكن المعلمين والآباء الاستفادة منها في إعداد مهمات أخرى حسب المواقف التي يحتاجها أطفالهم.

رقم المهمة	خطوات المهمة
١	تحديد موضع الهاتف
٢	تحديد رقم الهاتف
٣	التقاط السماعة باليد اليسرى
٤	وضع السماعة على الأذن اليسرى للتأكد من وجود الحرارة
٥	طلب رقم الهاتف
٦	انتظار خمس رنات على الأقل
٧	إذا رد أحد على المكالمة يبدأ الحديث
٨	إذا كان الخط مشغولا يضع السماعة في مكانها

الشكل(57) تحليل المهمة لتعليم كيفية استخدام الهاتف

ثانيا- إستراتيجية التدريب القائم على العمليات النفسية

يفترض مؤيدو استخدام هذه الإستراتيجية وجود خلل أو عجز نمائي محدد لدى الأطفال، فإذا لم يتم تصحيح ذلك العجز فمن الممكن أن يستمر في كبح عملية التعلم لدى الطفل ويعتبر تدريب القدرات النمائية جزءا من منهج مرحلة ما قبل المدرسة، حيث تعد مهارات الاستعداد ضرورية ويجب على المعلم أن يأخذ بعين الاعتبار المهارات السابقة المطلوبة لإتقان عملية التعلم اللاحقة وان يحاول تنمية وتطوير المتطلبات السابقة للمهارة الجديدة. فإذا كان الطفل يعاني من مشاكل في القراءة، نتيجة صعوبات في الانتباه وكان يثبت نظره (6) أو (7) مرات على السطر فالتدريب يهدف إلى تقليل من ذلك عبر تدريب حركات العين لتصل إلى(3) مرات على السطر إلا إن ذلك لا يحقق الهدف وهو تحسين القراءة فلابد أن يركز العلاج على تدريب العمليات النفسية المرتبطة بتلك الصعوبة ، فمن المفيد تدريب الطفل على الانتباه لتسلسل المثيرات السمعية أو البصرية وزيادة مدة

الانتباه عند أداء المهام البصرية ثم تنتقل بشكل متسلسل إلى مهارة القراءة. وقد وضعت العديد من البرامج للتدريب على المهارات البصرية والمهارات النفس لغوية مثل برامج كلا من بارش Barch و فروستج Frostji و جتمانGetman وكيفارت Kapharet ،وتتشابه معظم البرامج الموجهة لتدريب العمليات النفسية للأطفال كونها تشترك في التركيز على الأنشطة والمواد الدراسية وكذلك مشتقة من حاجة الأطفال للتحصيل والتقدم الأكاديمي.

ثالثا- إستراتيجية التدريب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية

تركز هذه الإستراتيجية في تدريب ذوي صعوبات التعلم على دمج المفاهيم الأساسية لكل من أسلوب تحليل المهمة والأسلوب القائم على العمليات النفسية وبذلك لا يتجه النظر إلى العمليات النفسية بأنها قدرات منفصلة بل سلسلة من العمليات المتعلمة ومجموعة من الاستجابات الشرطية التي تتعلق بمهمة معينة، ويتضمن هذا الأسلوب ثلاث مراحل هي:

- تقييم نواحي القوة والضعف لدى الطفل.
- تحليل المهمات التي يفشل فيها الطفل.
- الجمع بين المعلومات الخاصة بتقييم الطفل وتحليل المهمات من أجل تصميم الأساليب التدريسية والمواد التربوية التي سيتم تقديمها بشكل فردي.

ويمكن استخدام هذا الأسلوب في تعلم المهارات الحسابية والقراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

رابعا -إستراتيجية التدريب القائم على الحواس المتعددة

يقصد بهذه الإستراتيجية أن يقوم المعلم أو المدرب بالتركيز على حواس الطفل جميعها في تدريبه على المهارات أو تدريسه.

ويؤكد البرنامج الذي وضع لهذا الأسلوب على التعامل مع الوسائل التعليمية بصورة مباشرة حيث تفترض هذه الإستراتيجية أن الطفل يكون أكثر قابلية على التعلم إذا استخدم أكثر من حاسة في عملية التعلم .

وتعد طريقة فرنالد Fernald والتي تسمى بأسلوب (VAKT) نموذجا لهذه الأساليب حيث يمثل (V) حاسة البصرVisual و(A) حاسة السمع Auditory و (K) الإحساس بالحركة kinesthetic و(T) تمثل حاسة اللمس Tactual وتتمثل خطواتها كما يلي:

- يحكي الطفل قصة للمعلم.
- يكتب المعلم كلمات القصة على السبورة.
- ينظر الطفل إلى الكلمات.
- يستمع الطفل إلى المعلم عندما يقرأ الكلمات.
- ينطق الطفل الكلمات.
- يقوم الطفل بكتابتها.

خامسا- إستراتيجية التدريب النفسي التربوي

تتضمن هذه الإستراتيجية برنامج متكامل موجه للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم لمعالجة نواحي القصور الممكنة لدى الأطفال، ان الهدف العام لبرامج صعوبات التعلم هو تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في المدرسة العادية، وهي تهدف إلى زيادة فاعلية التعليم وذلك بتقديم أفضل الخدمات إلى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن طريق:

١- تقديم الخدمات التربوية الخاصة بالتلاميذ الذين لديهم صعوبات في التعلم بعد اكتشافهم وتشخيص حالاتهم.
٢- توعية وإرشاد مديري المدارس والمعلمين وأولياء أمور التلاميذ وكذلك التلاميذ أنفسهم بأهمية برنامج صعوبات التعلم وإبراز مزاياه وجوانبه الايجابية.
٣- تقديم الاستشارة التربوية لمعلمي المدرسة التي تساعد في تدريس بعض التلاميذ الذين يتلقون التعليم داخل الفصل العادي.
٤- تقديم إرشادات لأولياء أمور التلاميذ الذين يتلقون خدمات البرنامج لمساعدتهم في التعامل مع حالة التلميذ في المنزل.

يتضمن برنامج صعوبات التعلم على الخطوات التالية:

أولا- مرحلة المسح والإحالة (التعرف)

المسح ويقصد به الرجوع إلى سجل نتائج الطلاب وتدوين أسماء الطلاب الراسبين، مع الأخذ بعين الاعتبار مادة الرسوب، أما الإحالة فيقصد بها الإجراء الذي يتم من خلاله تحويل الطلاب إلى برنامج صعوبات التعلم ويتم هذا الإجراء من قبل معلم الفصل او المرشد الطلابي او ولي الأمر وتنفذ في جميع أوقات العام الدراسي.

ثانيا- مرحلة التشخيص

يعد تسجيل عدد من الطلاب من خلال عمليتي المسح والإحالة فان تشخيص هؤلاء الطلاب هو الإجراء المناسب لتحديد مدى مناسبة كل طالب لخدمات البرنامج ويفترض أن يتم ذلك من خلال فريق متعدد التخصصات الا إن الذي يقوم بعملية التشخيص في برامج صعوبات التعلم حاليا، ويعتمد في عملية التشخيص على عدد من المؤشرات، هي:

- الملاحظة المباشرة وغير المباشرة للطالب.
- مقابلة الطالب.
- نتائج الطالب السابقة.
- الملف الصحي للطالب.
- تحليل أعمال الطالب الكتابة.
- تطبيق الاختبارات التشخيصية غير الرسمية القائمة على المنهج.

ثالثا- مرحلة التدريس (العلاج)

في هذه المرحلة يعد للطالب برنامجا تربويا يتناسب مع مستوى أدائه يعرف بالخطة التربوية الفردية وهي تكون بمثابة المنهج المساند للمنهج العادي وليس بديلا عنه ويجب أن يشتمل البرنامج التربوي الفردي كما ذكر كيرك وكالفنت على:

- عبارة تصف مستوى الأداء الحالي.
- أهداف سنوية وأهداف تعليمية قصيرة المدى
- تحديد خدمات التربية الخاصة والمساندة التي سيتم تقديمها.
- تاريخ البدء في تقديم الخدمات ومدى استمرارها
- إجراءات التقويم ومحكات الحكم على تحقق الأهداف.

وتعد الرزمة العلاجية التي أعدها فاليت(Vallet,1974) أحد أكثر الرزم العلاجية فاعلية وأكثرها استخداما في الصفوف الخاصة والأوضاع التعليمية الأخرى التي يعلم فيها التلاميذ ذو الصعوبات التعليمية، وقد ضمن فاليت رزمته بستة برامج رئيسية وتضمن كل برنامج من البرامج الستة على التعريف الإجرائي والمبررات التربوية ومجموعة من النشاطات والمهمات التعليمية والبرامج هي:

1- البرنامج الأول- النمو الحركي الكبير

لتحقيق هذا الهدف من البرنامج يتم تدريب الطفل على مجموعة من التمرينات الرياضية – الحركية وفق قواعد معينة ، ومن هذه التمرينات (التشقلب والجلوس والزحف والعدو والقذف والقفز والوثب والرقص والحركات الإيقاعية).

2 - البرنامج الثاني- التكامل الحسي الحركي

ينطلق هذا البرنامج من المواقف التعليمية، ومواقف حل المشكلات التي تتطلب التوجه المكاني ومن هذه الأنشطة (التوازن والتنظيم الفراغي والبراعة اليدوية والتمييز اللمسي ومعرفة الاتجاهات والوقت).

3- البرنامج الثالث- المهارات الإدراكية الحركية

يهدف هذا البرنامج إلى التمييز البصري للإشكال وتتضمن نشاطاته (حده السمع وإتباع التعليمات والترابط الصوتي 'التقليد' والذاكرة السمعية والتسلسل السمعي وحدة البصر والتتبع البصري وتمييز الأشكال وتمييز الشكل- الخلفية والذاكرة البصرية والذاكرة البصرية –الحركية 'تقليد التصاميم' والتناسق العضلي الدقيق وتصميم المكعبات وسرعة التعلم والرسم).

4 - البرنامج الرابع- النمو اللغوي

يهدف هذا البرنامج إلى تكوين اللفظ والاستجابة اللغوية السليمة حيث يقدم للأطفال عددا من الخبرات التربوية التي تنطلق من معرفة الكلمات والطلاقة اللغوية والتهجئة والاستيعاب القرائي والكتابة والتعبير اللفظي/ الكتابي.

5- البرنامج الخامس- المهارات المفاهيمية

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية المفاهيم العددية والعمليات الحسابية الأساسية والتحليل الرياضي حل المشكلات والمعلومات العامة والتصنيف حسب العلاقات والاستيعاب.

6 - البرنامج الخامس- المهارات الاجتماعية

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية القبول الاجتماعي للطفل والصداقة والتوقعات الاجتماعية المناسبة والأحكام القيمية والنضج الاجتماعي.

سادسا- - إستراتيجية تعديل السلوك المعرفي

يعد أسلوب تعديل السلوك من الأساليب التي يعتمد عليها في معالجة المشاكل السلوكية التي تقف عائقا أمام تقدم الطفل أكاديميا من خلال تنظيم أو إعادة تنظيم الظروف والمتغيرات البيئية الحالية ذات العلاقة بالسلوك وبخاصة منها التي تحدث بعد السلوك ويتضمن تعديل السلوك تقديم الأدلة على أن تلك الإجراءات وحدها ولا شيء غيرها تكمن وراء التغير الملاحظ في السلوك.

ولعل أهم ما قدمته تكنولوجيا تعديل السلوك لميدان التربية الخاصة هو المنهجية العلمية المعتمدة على التجربة ،وكان من الدراسات الأولية التي أوضحت أمكانية استخدام أساليب الاشتراط الإجرائي في تعديل سلوك الأطفال المعوقين دراسة فولر(Fuller,1949) حيث قام الباحث بتعليم طفل لديه إعاقة عقلية شديدة بعض الاستجابات الحركية تبعا لمبادئ الاشتراط الإجرائي، وفي الخمسينات كتب الباحث الأمريكي المعروف سدني بيجو(Sidney Bijou) مقالات مهمة وأجرى بحوث مستفيضة تتصل بتحليل وتعديل سلوك الأطفال المعوقين وبعد ذلك طور كل من نورس هارنغ (Norris Haring) وهيو ماكنزى (Hugh Mckenzie) نماذج فعالة لتعديل سلوك الأطفال المعوقين ومعالجة مشاكل الانتباه والاندفاع.

من أهم طرق التعامل مع الطفل التي يؤكد عليها أسلوب تعديل السلوك هي التشجيع الدائم للطفل على التعلم لأن الطفل سواء كان سليما أو معوقا له من خصائص الأطفال الرغبة في المعرفة والنمو العقلي والتطور التدريجي ولكي يكتسب الطفل المعرفة بانتظام لابد من تشجيعه كأي طفل آخر باستخدام وسائل عديدة :

- الثناء الدائم على كل عمل جيد يقوم به الطفل وإجابته على التساؤلات ومتابعته لما يقال له.
- لوحة الشرف، إن وضع اسم الطفل في لوحة الشرف حافز هام على زيادة دوافع الطفل للتحصيل، سواء كانت هذه اللوحة في الفصل أو المدرسة.
- إعطاء مكافآت فورية فور إجابته إجابة سليمة على كل سؤال أو أدائه لواجبات محددة .
- إعطاء الطفل وقت أضافي في أدوات اللعب والتسلية.
- التشجيع بالدرجات العالية وبشهادات التقدير.

ولما كانت أساليب تعديل السلوك تستند إلى مبادئ الاشتراط الإجرائي والاشتراط الكلاسيكي فانه بات من الضروري توضيح أهم أساليب تعديل السلوك وهي:

أ- أسلوب التعلم الذاتي

يعتبر أسلوب التعلم الذاتي من أفضل الأساليب ملائمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم لتوجيه السلوك والتحكم، وفيه يقدم المعلم نموذجا حيا يتضمن استخدام طرق خاصة للتعامل مع مشاكل التلميذ ويطلب من التلميذ إن يقوم بملاحظته (ملاحظة النموذج) وثم تقليده.

وقد لخص ريان وآخرون (Rayan,et.al,1986) خطوات التدريب على هذه الإستراتيجية في النقاط التالية :

- يقوم النموذج بأداء العمل في الوقت الذي يتكلم فيه مع نفسه بصوت مرتفع (النموذج- المعلم).
- يقوم الطفل بأداء الدور نفسه تحت إشراف النموذج (النموذج- المعلم).
- يقوم الطفل بمراجعة التعليمات مع نفسه.
- يستخدم الطفل فنية الاستفهام الذاتي مثل ماذا يجب علي أن أفعله؟، وهل استخدم خطتي الخاصة؟ ،وكيف كان أدائي؟ وأكدت الدراسات والأبحاث أهمية هذا الأسلوب وللأسباب الآتية:
- انه يؤكد على المبادرة الذاتية وذلك بإشراك الطفل في تدريب نفسه.
- يزود الطفل بطرق خاصة لحل المشاكل.
- تعزز استقلالية التلميذ بجعله يتبع النموذج الذي قدمه المعلم.

وهناك استراتيجيات أخرى ترتبط بالتعلم الذاتي ومنها الأسلوب المعروف بالقواعد العامة للاستذكار SQ3R لعالم النفس (روبنسون) ويتمثل بتحدث التلميذ مع نفسه وهو يقوم بتغطية أو مسح الفصل ثم يعيد صياغة عناوين الفصل في صورة أسئلة ثم يجيب عليها وبعد ذلك يتعلم التركيز على قراءة الفصل ثم استرجاع ما قراه ثم مراجعة الفصل بعد الانتهاء من العمل وباستخدام هذه الإستراتيجية يتمكن التلميذ من العمل بدرجة أكبر من الاستقلالية عن المعلم.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بصعوبات التعلم

احتل الذكاء الانفعالي منزلة رفيعة لدى الكثيرين باعتباره احتياجا جوهريا في مختلف ميادين الحياة، فالذكاء الانفعالي يمثل عاملا مهما في النجاح الدراسي وخاصة في مجال صعوبات التعلم، وذلك لما تساهم به تلك المهارات الانفعالية في اكتساب الخبرات الحياتية والاكاديمية، والتي تؤهل الى النجاح في الحياة العلمية والعملية.

ان اغلب الافراد من ذوي صعوبات التعلم يتصفون بتوجه دافعي خارجي، وتقدير ذات منخفض، فهم يفتقرون الى المهارات الانفعالية التي تساهم في تحقيق النجاح، كما ان الافراد البالغون من ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات في المهارات الاجتماعية، وعدم النضج الاجتماعي، وصعوبة في الحفاظ على العلاقات الشخصية، وقد يعزى العجز الاجتماعي لديهم الى الاحباط

والفشل المتكرر في المجال الاكاديمي.

وأظهرت الدراسات ومنها دراسة أوشوا وبالمر(Ochoa&Palmer,1995) إلى إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يحصلون على درجات منخفضة على مقياس الذكاء الانفعالي.

وأما جولمان (Goleman,1995) فيرى إن التفاؤل يساعد على تغيير الفشل إلى نجاح وعلى النقيض من ذلك التشاؤم الذي يفقد الأمل، ويحبط المحاولات سواء في المواقف الحياتية أو في المواقف الأكاديمية .

استنادا إلى ما تقدم فان الأفراد ذوي صعوبات التعلم يعانون من تدني المهارات الانفعالية، مما يجعلهم غير قادرين على الاندماج مع الآخرين والتوافق معهم، مما يضعف ثقتهم بأنفسهم، ويجعلهم عرضة للاضطرابات الانفعالية، لذلك لابد من تعزيز المهارات الانفعالية لديهم، والتي من شانها أن تساعد في التوافق النفسي والاجتماعي مع مواقف الحياة المختلفة.

الفصل العشرون

الذكاء الانفعالي وعلاقته باتخاذ القرار

محتويات الفصل:

- المدخل إلى مفهوم اتخاذ القرار
- مفهوم اتخاذ القرار
- الفرق بين اتخاذ القرار وصنع القرار
- الفرق بين اتخاذ القرار وحل المشكلة
- خطوات اتخاذ القرار
- تصنيف القرارات
- توقيت إعلان القرار الناجح
- العناصر الأساسية للقرار الناجح
- مهمات اتخاذ القرار
- العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار
- سمات الشخص القادر على اتخاذ القرار
- الصعوبات التي تواجه متخذ القرار
- أساليب المشاركة في اتخاذ القرار
- الذكاء الانفعالي وعلاقته باتخاذ القرار

الذكاء الانفعالي وعلاقته باتخاذ القرار

المدخل إلى مفهوم اتخاذ القرار

خلق الله الانسان وميزه بكثير من النعم عن سائر المخلوقات ومن النعم التي تميز بها نعمة العقل والنطق والاخلاق والقوة والادارة، مما جعله قادرا على التمييز بين الاشياء..بين الخير والشر، الفضيلة والرذيلة، الطيب والخبيث، الجيد والرديء، وبالتالي فان هذه المزايا تشير الى ان الله عز وجل قد اعطى الانسان القدرة على صنع القرار واتخاذه بما يراه مناسبا.

ان اتخاذ القرار هو سلوك ونشاط انساني، وهو يشبه في ذلك عمليات التفكير الانساني، حيث يختلف الانسان عن الاخر، ويختلف الافراد في قدراتهم واستعداداتهم في موضوعات اتخاذ القرار، حيث تبدا عملية اتخاذ القرار باحساس الانسان مقترنا بشعور من الشك والتفكير الذي قد يطول نوعا ما حول ما يجب فعله ثم تنتهي العملية باختيار حل من الحلول يزيل حالة الشك والحيرة.

وقد نالت عملية اتخاذ القرار Decision Making عناية بالغة من كل علماء النفس والاجتماع والإدارة الحديثة، ويتفق هؤلاء العلماء على أن هناك معنى واضحا لاتخاذ القرار في وجود بدائل تحتاج المفاضلة واختيار أنسبها، وبالتالي فان عملية المفاضلة هي صلب اتخاذ القرار.

إذ يمثل اتخاذ القرار جوهر العملية الإدارية، والمحور الذي تدور حوله عملياتها ووظائفها، وكافة الانشطة والإجراءات الأخرى من تخطيط وتنظيم وإشراف واتصال وتدريب وتقييم وتحديد أهداف وسياسات..........الخ.

فقد درس اتخاذ القرار منذ القدم عن طريق الفلاسفة والرياضيين والاقتصاديين والإحصائيين وبالرغم من ذلك فهو ذو تاريخ قصير في علم النفس، فقد ظهرت أول مراجعة واسعة لنظرية اتخاذ القرار في مجلة التقارير النفسية للعالم ادواردز(Edwards,1954).

إن البدايات التاريخية للاهتمام بمهارة اتخاذ القرار، تعود بتوقع النجاح والفشل في الألعاب الرياضية والرهانات والمقامرات، وكيفية حساب الخسارة المتوقعة، وذلك عن طريق دمج اتخاذ القرار ضمن نماذج رياضية وكيفية حساب الفائدة.

وبدأ الاهتمام بالعقلانية في اتخاذ القرار مع ماكس فيبر ١٨٦٤ الذي يرى إن هناك نوعين من متخذي القرار(العقلاني، غير العقلاني)، فالعقلاني هو الذي يمتلك المعلومات ولهدف محدد وغاية يسعى لها، وغير العقلاني يفتقر إلى المعلومات وليس له هدف محدد.

وقد استخدم مفهوم اتخاذ القرار في الإدارة بشكل كبير بل إن مدار الإدارة المهمة كانت نظرياتها ترتكز على مفهوم اتخاذ القرار وظهرت مدرسة اتخاذ القرارات في عام ١٩٣٨وظهر كتاب وظائف المديرين لتشستر برنارد ثم تبعه كتاب السلوك الإداري في عام ١٩٤٧ لهربرت سايمون، فاحدثا تطورا هائلا في الفكر الإداري ووضعا أساسا جديدا في النظر إلى التنظيم باعتباره نظاما

اجتماعيا يقوم على اتخاذ القرار.

وقام برينولي (D.Brenoli) وكومبز (Combs) من خلال أعمال تجريبية تقوم على قياس اتخاذ القرار بواسطة الاحتمال الذاتي على مقياس سيكومتري منتظم، ثم توالت المحاولات وتبلورت تدريجيا على يد علماء مثل ولستار (W.Eostar).

وركز برونر(Bruner) على أهمية الاستدلال في جمع المعلومات عند صنع القرار، ثم توالت الدراسات التي أدت إلى وضع أسس نظرية ونماذج لاتخاذ القرار.

تشير البدايات التاريخية إلى إن اتخاذ القرار بدأ بعد اتحاد نظرية القرار مع الأساليب الكمية مثل إحصائية بيان الاحتمالية والاستدلال، التي أنتجت فيما بعد نماذج صنع القرار ومداخل نظرياته، فمنذ برنولي Bernoli وكومبزCoobs وكابلن Kaplan حتى ستيفن وجلانز، فسادت فكرة قياس اتخاذ القرار عن طريق الاحتمالات واستخدمت وسائل عديدة للحصول على تعادل الاحتمالات ثم توجه بعض العلماء لقياس اتخاذ القرار عن طريق الاستبيانات التي بنيت على أساس من اختبارات الاهتمامات المهنية لستر ونج، ومن أهم هذه المحاولات محاولة ولستار ١٩٦٤ وكرتشفيلد ١٩٥٧ ......

فقد أوضح سالفوك Salovic إن اتخاذ القرار يعد جوهر السلوك الهادف أو الذكي، و

بعد ذلك انتشرت فكرة القياس السيكومتري في مجال اتخاذ القرار، فظهر مقياس كوجان ١٩٦١ ومقياس بريم وجودمان ١٩٦٢ وغيرهم ، ثم اتجه الباحثون في هذا المجال إلى وضع نماذج رياضية، سواء لقياس اتخاذ القرار داخل الجماعات الصغيرة أم لقياس قدرة الفرد على مواجهة المشكلة في حياته الشخصية، بينما بدأ الاهتمام بدراسة اتخاذ القرار وقياسه متأخرا وبخطوات بطيئة أكثرها يتجه لخدمة احتياجات خاصة، مثل اختيار المديرين في مجالات العمل وبعض الوظائف الإدارية.

ويشير دريفر وآخرونDriver,et.al,1990 إن أسلوب اتخاذ القرار يمكن تحديده بواسطة كمية المعلومات التي يتم الحصول عليها وعدد البدائل المدروسة عند اتخاذ القرار، وأما هانت واخرون (Hunt,et.al ,1989) فيرون إن هناك فروق في طريقة الأفراد التي تفسر إدراكهم للبيانات التي جمعوها.

فيرى جانية انه لابد أن يكون لدى الفرد لكي يحل مشكلة ما معرفة من نوع ومستوى رفيع لكي يحلها، وانه كلما زادت تلك المعرفة زاد احتمال حل المشكلات أي إن مقدار الخبرة أو البناء المعرفي لدى الشخص يعتبر أساسا لحل المشكلة، ولاتخاذ القرارات الرشيدة يجب على متخذ القرار إتباع المنهج العلمي في التفكير وفي عملية اتخاذ القرار.

وتبرز أهمية القرار على مستوى الأفراد في الحياة الخاصة بشكل واضح عندما ندرك إن الفرد يعيش حياته بقرارات يتخذها يوميا، قد تمسه وتمس أسرته أو علاقاته بالآخرين وهي قرارات كثيرة يصعب حصرها بسبب تعدد المواقف التي تواجهه، والأفراد باتخاذهم للقرارات يحتاجون إلى بحث

ومعاناة قبل اتخاذها، فقد يشعرون بالخوف، والتردد والإحجام أحيانا، والاطمئنان والإقدام أحيانا، وذلك تبعا لدرجة أهمية وصعوبة وخطورة الموقف أو المشكلة محل القرار وتبعا لدرجة أهمية القرار بالنسبة لمن يتخذه.

مفهوم اتخاذ القرار

١- مفهوم القرار

القرار لغة - جمع قرارة بمعنى سكن واطمئن وقرر الامر رضا عنه وامضاه وتقرر الامر بمعنى ثبت واستقر، والقرار هو ما انتهى اليه الامر، ويقال للروضة المنخفضة: القرارة ، وصار الامر إلى قراره ومستقره، أي تناهى وثبت وقال عز وجل "ذات قرار ومعين" : وهو المكان المطمئن الذي يستقر فيه الماء وقوله "وجعل لكم الأرض قراراً : أي مستقراً. وقوله أن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بانفسهم" وان هذه الاية تضع بيد الانسان سلاحا وقوة جبارة تنفث في داخله طاقة كبيرة تدفعه لصنع القرار وبناء الحياة.

القرار اصطلاحا- ان كلمة قرار Decision مشتقة من اصل لاتيني معناها البت النهائي والإرادة المحددة لمتخذ القرار بشأن ما يجب وما لا يجب فعله للوصول بوضع معين إلى نتيجة محددة نهائية من ثم يكون القرار مسار فعل يتخذه المقرر باعتباره أنسب وسيلة متاحة أمامه لإنجاز الأهداف التي يتبعها، أي لحل المشكلة التي تواجهه.

استنادا إلى ما تقدم فالقرار هو استقرار الفرد في التصرف ازاء مشكلة معينة يواجهها، مما يتطلب اختيار بديل بطريقة مدروسة من بين عدة اختيارات .

٢-مفهوم اتخاذ القرار

لقد تعددت التعريفات التي حددت مفهوم اتخاذ القرار، ومنها:

تعريف سايمون Simon

هو اختيار بديل من البدائل المتاحة لإيجاد الحل المناسب لمشكلة جديدة ناتجة عن عالم متغير.

تعريف يونج Young

هو عملية إدراكية تشمل الظواهر الفردية والاجتماعية ويستند إلى حقائق وقيم، تؤدي إلى اختيار بديل واحد من بين بدائل كثيرة تؤدي الوصول إلى حل.

تعريف هاريسون

هو اللحظة في عملية تقييم البدائل المتعلقة بالهدف والتي عندها يكون توقع متخذ القرار بالنسبة لعمل معين بالذات يجعله يتخذ اختيارا يوجه إليه قدراته وطاقاته لتحقيق الغايات.

تعريف نيجرو Nigro ١٩٦٥

هو الاختيار الواعي بين البدائل المتاحة في موقف معين.

تعريف يبام Lipham ١٩٧٤

هو الاختيار السليم لأنسب بديل من اجل حل المشكلة بما يتناسب مع طبيعة المشكلة والمنظمة والبيئة المحيطة.

تعريف جور Fore ١٩٧٤

هو الاختيار والحكم او تغليب جانب على آخر.

تعريف جريفث Griffthe ١٩٧٥

هو عبارة عن تغليب أحد الاحتمالات وأختياره على أنه أنسب الاحتمالات من حيث النتائج المختلفة.

تعريف هارن Harren ١٩٧٩

هو طريقة خاصة بالأفراد للإدراك وللاستجابة لمهام اتخاذ القرار.

تعريف ماكلوري Mcclure ١٩٨٠

هو العملية التي تتعلق بالحصول على المعلومات والسيطرة عليها واستخدامها لتحقيق الأهداف.

تعريف موراي Murray ١٩٨٦

هو العملية التي يتم من خلالها الاختيار بين البدائل من اجل أهداف المنظمة.

تعريف كارول Caroll ١٩٩٢

هو تعيين مسار سلوك او أداة او تصرف بقصد تنفيذه، بمعنى ان هناك مشكلة او حالة او قضية يراد إيجاد حل لها او حسمها او البت فيها.

تعريف كرتينر Kreitner ١٩٩٥

هو اختيار أحسن البدائل المتاحة بعد دراسة النتائج المتوقعة لكل بديل، وأثرها في تحقيق الأهداف المطلوبة، ثم اختيار أحسن وانسب البدائل وفقا لطبيعة الموقف.

تعريف دريفر Driver ١٩٩٥

هو نمط تعودي يستخدمه الأفراد في اتخاذ القرار.

استنادا إلى ما تقدم فاتخاذ القرار هو اختيار أحسن البدائل من بين البدائل المتاحة على أن يتم وفق خطوات اتخاذ القرار.

الفرق بين اتخاذ القرار وصنع القرار

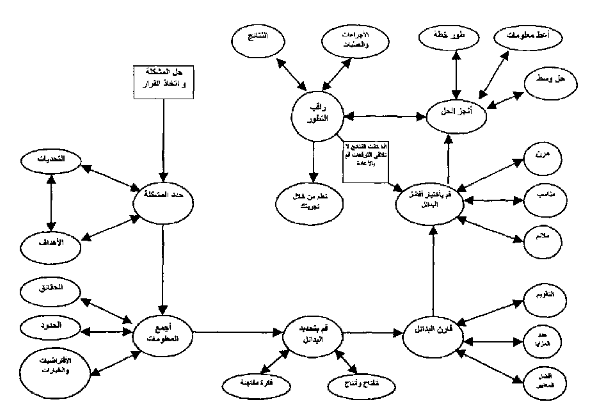
ان بعض الباحثين يخلط بين مفهوم صنع القرارات واتخاذها، فينصرف معنى صنع القرار إلى الجهد المشترك في المؤسسة لعلاج المشكلات وتصميم السياسات ورسم الخطط والبرامج، وعليه فان صناعة القرار تنسب إلى التنظيم او المؤسسة، لذا فان فعملية صنع القرار هي مجموعة من الخطوات والاجراءات المتابعة تبدأ بتحديد المشكلة وتنتهي باتخاذ القرار، واما مرحلة اتخاذ القرار فليست الا جزءا من عملية صنع القرار وآخر خطواته والتي تتضمن اختيار بديل من عدة بدائل لحل المشكلة

القائمة. واما البديل هو اختيار احد الاتجاهات او الحلول المعروضة للاختيار. استنادا إلى ما تقدم فان مفهوم صنع القرار لا يعني اتخاذ القرار فحسب، وانما هو عملية معقدة للغاية تتداخل فيها عوامل متعددة: نفسية وسياسية واقتصادية واجتماعية واما اتخاذ القرار فهو ليس مرادفا او بديلا لصنع القرار وانما هو الخطوة الاخيرة من خطوات صنع القرار .

الفرق بين اتخاذ القرار وحل المشكلة

ان الفرق بين اتخاذ القرار وحل المشكلة ان اتخاذ القرار هو مجال فرعي من حل المشكلة ويتعامل اتخاذ القرار بصفة اولية مع التقييم والاختيار من خلال مجموعة من البدائل، في حين إن حل المشكلة يتعامل مع العمليات الكلية الاجتماعية لصياغة المشكلة وايجاد البديل وتشغيل المعلومات التي تبلغ الدرجة القصوى لها في الاختيار.

لقد وضع جون بيكنو (John Beckno , 2002) نموذجاً لحل المشكلات يتألف من سبع خطوات هي: تحديد المشكلة، جمع المعلومات، وضع الفروض (البدائل)، قياس البدائل، اختيار أفضل البدائل، تنفيذ الحل، مراقبة التقدم، بعد أن أجرى دمجاً بين خطوات حل المشكلة وخطوات اتخاذ القرار التي تُعدُّ في كثير من الأحيان عملية مكافئة لخطوات حل المشكلة، ولاسيما وأن مرحلة اختيار البديل المناسب تتطلب اتخاذ قرار بالبديل الواجب تنفيذه قبل غيره من قائمة البدائل التي افترضها الفرد كحلول للمشكلة. وتفسير هذه العملية الكلية يتم وفق المخطط الآتي:



الشكل(58) مخطط جون بيكنو لحل المشكلات واتخاذ القرارات

وان الفرق بين الحكم واتخاذ القرارهو ان الحكم هو عملية يمكن تصورها على انها سلسلة مستمدة من العمليات العقلية التي يمكن ان تتوقف دوريا عند انتقاء الافعال اما الاختيار فانه يتميز عن الحكم في انه يعهد به إلى متخذي القرار من اجل الفعل.

أهمية اتخاذ القرار

تنبع أهمية اتخاذ القرارات من ارتباطها الشديد بحياتنا اليومية أفراداً أو جماعات، أما بالنسبة لأهمية اتخاذ القرارات على مستوى الفرد، فأنها تبرز من خلال القرارات التي يتخذها الفرد في حياته اليومية التي يتأثر ويؤثر بها على الأخر فعلى سبيل المثال.. المدير يتخذ قراراً عندما يوقع كتاباً لحل مشكلة ما أو لانجاز عمل ما، أو يجيب عن سؤال لأحد مرؤوسيه، أو يطلب من مرؤوسيه أداء مهمة، أو يشكل لجنة لبحث مشكلة ما، أو يوافق على أجازة موظف.... الخ.

أما بالنسبة لأهمية اتخاذ القرارات على مستوى الجماعات فأنها تبرز من خلال تأثير سلوك الفرد بسلوك الأفراد أعضاء الجماعات الإنسانية التي ينظم إليها مثل لجنة التخطيط، لجنة المتابعة، وتقييم الأداء... الخ.

وفي دراسة Mid West Administration Center كشفت إن المدرسين يحبون تحمل المسؤولية في اتخاذ القرارات ولاسيما اذا كانت القرارات متصلة بالمناهج والتدريس، وتوصلت الدراسة أيضا إلى إن رضا المدرسين عن عملهم هو عامل هام في رفع إنتاجيتهم- ويرتبط ارتباطا مباشرا بمدى اشتراكهم في اتخاذ القرارات سواء كانوا أفراد أو مجموعات، وقد عبر تروبلاند (Tropland) عن ذلك بقوله (ان اعظم العلوم هو علم القرار)، وربما لا توجد وظيفة إنسانية تتطلب قدراً من الطاقة الفكرية والصفاء الانفعالي مثلما تتطلب عملية اتخاذ القرار وخاصة عندما يكون القرار المطلوب اتخاذه ذا اثر طويل على مستقبل الإنسان.

وقد أظهرت الأبحاث التي قام بريكر وكينكي (Breaker & Kincki) ان القرارات الأساسية في المؤسسات الإنتاجية تنعكس بآثارها إلى المجتمع والبيئة.

وأشار كيلي (Kelly) ان القرار الذي يتوصل اليه الفرد إنما يتوقف على تكوينه الشخصي من أفكار وقيم واتجاهات نحو العالم، لذا فان مقياس نجاح المؤسسة وفاعليتها في أداء أعمالها يكمن في قدرتها على اتخاذ القرارات وفق أسس علمية وموضوعية.

فقد أشار بجروكمان (Bjrokmqan) إلى أن فاعلية القرار المتخذ يستند أساسا إلى العنصر البشري وكفاءته بغض النظر عن جنسه.

ووجدت الدراسات التي قام بها المركز القومي للتخطيط والتطويرالإداري التي طبقت على عينة مؤلفة من (٤١) مديراً عاماً، ضعفاً واضحاً لدى أفراد العينة في معرفة المنهجية العلمية لعملية اتخاذ القرار، وبخاصة فيما يتعلق بصياغة الأهداف وإيجاد البديل المناسب واختيار البديل الأفضل، وأوضحت النتائج ايضا ان قدرة هؤلاء المدراء على الابداع في اختيار الأساليب المناسبة في

عملية اتخاذ القرارات كانت واطئة أثرت سلباً على كفاءة الأعمال ومعنويات العاملين.

وفي نتائج دراسات اخرى توصل اليها المركز المذكور أيضا إلى فقدان عنصر الوضوح والدقة في الكثير من القرارات المتخذة الأمر الذي يؤدي إلى اتخاذ قرارات غير جيدة لا تعالج المشكلة ولا تقدم الا حلولاً تعوق تحقيق طموح الفرد وأهدافه وتطلعاته وطموح المجتمع الذي ينتمي اليه.

إذ يلخص الباحثان تاردف وستيرنبرغ (Tardif & Sternbrerg) الخصائص المعرفية العامة للمبدعين فيما يلي (الذكاء المرتفع، الاصالة، قوة البيان، المرونة، المهارة في اتخاذ القرار، الخيال الواسع ...).

وقد ذكر هيلر (Heller,1992) إن بعض الباحثين الذين اهتموا بدراسة القدرة على اتخاذ القرار لاحظوا إن معظم عيناتهم يسعون إلى القرارات الجاهزة أو أنصاف الحلول المعتمدة على أنصاف الحقائق وعلل ذلك بسبب الفشل في استخدام استراتيجيات تحديد المشكلة وتطوير حلول لها وتفضيل سلوك التجنب وكأن حلولا جاهزة سوف تأتي من مكان ما ومن بين الأسباب الهامة لهذا الضعف العام في مهارة اتخاذ القرار لدى الكبار والصغار هو القصور في الأبحاث والدراسات التي تعمل على تنمية هذه المهارات لدى الفرد، منذ الطفولة من خلال البرامج والدورات التأهيلية التخصصية المعدة لذلك.

وأما دراسة هوي وسوزا (Hoy. W.K. and Sousa, D.A. Dec, 1984) التي كانت بعنوان "التفويض: أشكال إهمال المشاركة باتخاذ القرار" فقد توصلت أن المدراء الذين يشاركون المرؤوسين في اتخاذ القرار، كان مدرسوهم أكثر قناعة بالإدارة وأكثر أخلاصاً لها، ووصفوا هيكلية السلطة بوصف أقل قسوة من المدرسين الذين لا يشاركون في اتخاذ القرارات.

استنادا إلى ما تقدم تتضح أهمية اتخاذ القرار من واقع مرحلة الانطلاق التي تمثل مراحل التغيير الشامل لعدة أسباب، هي:

- إن القرارات المهمة في بعض المجتمعات تكون مركزية حيث يمتد أثرها إلى القاعدة الإدارية فتكون أكثر اتساعا وشمولا.
- يرتبط نجاح إدارة التنمية بمدى النجاح في اتخاذ القرارات السديدة التي تحقق أهداف التنمية.
- يعتمد العمل الإداري الايجابي على اتخاذ القرارات السليمة والحازمة مع المتابعة المنتظمة والتحسين لعملية اتخاذ القرار.
- إن تكون القرارات قابلة للتعديل والتطور، إضافة إلى مرونتها عند التطبيق.

خطوات اتخاذ القرار Steps of Decision - Making

إن عملية اتخاذ القرار تتعلق بالحصول على المعلومات والسيطرة عليها واستخدامها لتحقيق بعض الأهداف، وتمر عملية اتخاذ القرار بعدة خطوات هي:

أولا- تحديد المشكلة

يتم في هذه الخطوة التعرف على جميع جوانب المشكلة التي سيتخذ قرار فيها ، ولهذه الخطوة ثلاث مراحل هي:

١- **مرحلة جمع وتحليل المعلومات** من خلال مراقبة الأوضاع المتغيرة التي قد تحدث من خلالها مشاكل.

٢- **مرحلة التصنيف** ، يتم فيها فهم وتحليل المؤشرات التي تدل على احتمالية وجود مشكلة وعلاجها.

٣- **مرحلة التشخيص** ، يتم جمع المعلومات الإضافية وتحديد الطبيعية منها والمسببات للمشكلة الطبيعية.

ويتم في هذه الخطوة، معرفة الظروف المختلفة للمشكلة، لان القرار الذي سيتخذ يتأثر بالظروف المحيطة، والمشكلة على ثلاثة أنواع هي:

١-المشاكل المتكررة

هي المشاكل التي يتكرر حدوثها دائما ، ولها علاقة بالأعمال والأمور اليومية، كالتأخر عن الدوام الرسمي أو خروج الموظفين قبل انتهاء الدوام.

٢-المشاكل الجوهرية

هي المشاكل المتعلقة بمشاكل التخطيط والتنبؤ والسياسات واتخاذ الإجراءات والرقابة والتوجيه.

٣-المشاكل العرضية والطارئة

هي المشاكل المتعلقة بالأحداث غير المتوقعة والمفاجآت التي تحصل لأسباب داخل المنظمة أو خارجة عن البيئة المحيطة.

ثانيا- صياغة البدائل

يتم في هذه الخطوة صياغة الحلول البديلة للمشكلة في ضوء البيانات والمعلومات التي تم تحليلها في الخطوة السابقة، وكذلك في ضوء ظروف البيئة التي تحيط بالقرار سواء الظروف الداخلية أو الخارجية، لذلك تعتمد هذه الخطوة على أمرين، أولهما، هو توفر البيانات والمعلومات الخاصة بصياغة البدائل المختلفة لإصدار أي قرار وثانيهما، هو قدرات متخذ القرار، حيث إن قدرته الشخصية والذهنية في الخلق والابتكار والإبداع تلعب دورا رئيسا في تكوين مجموعة البدائل المختلفة للقرار، وهناك عدة اعتبارات لابد من الأخذ بها عند إعداد البدائل، وهي:

١- وضع بدائل عديدة.

٢- إطلاق العينات لجميع الأفكار مهما كانت صعوبتها.

٣- وضع أفكار عديدة.

٤- دمج أو تطوير البدائل أو الأفكار.

ثالثا- تقييم البدائل

في هذه المرحلة يتم إجراء عملية تقييم موضوعي للبدائل التي تم التوصل إليها والنظر إليها من جميع الزوايا، والمقارنة بين البدائل التي تم تحديدها للتوصل إلى مزايا وعيوب كل بديل على حده، ثم يقدر النتائج الايجابية والسلبية لكل بديل بحيث يستبعد البديل الذي تكون ايجابياته اقل من سلبياته في ضوء ما يحقق البديل من رضا وإشباع. وهناك عدة اعتبارات ينبغي التعرف عليها عند القيام بموازنة البدائل، وهي:

١-تكلفة كل بديل من الناحية المادية والمعنوية.

٢-تحديد الزمن اللازم للتنفيذ.

٣-قدرة ومهارة القائمين بتنفيذ القرار.

رابعا- اختيار البديل الأمثل

في هذه المرحلة يتم اختيار أفضل البدائل لحل المشكلة في ضوء الحقائق والمعلومات المتاحة وهناك عدة اعتبارات ينبغي التعرف عليها لكي يتم اختيار البديل المناسب، ومنها:

١-قدرة البديل الأمثل على الإسهام في تحقيق النتائج التي يسعى إليها متخذ القرار.

٢-تحديد المظاهر السلبية والايجابية للبديل.

٣-ترتيب البدائل حسب مزاياها.

٤-مدى الكفاءة التي يحققها البديل من حيث الاقتصاد والسرعة والإتقان.

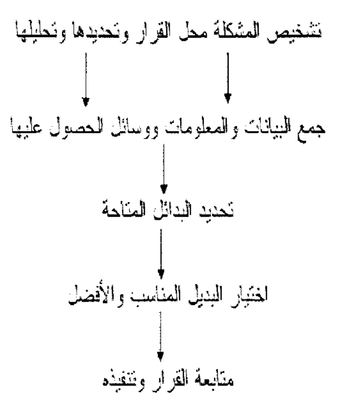
٥-إمكانية تنفيذ البديل في ضوء الموارد المتاحة لمتخذ القرار.

خامسا- تنفيذ القرار ومتابعته

إن تنفيذ القرار يتمثل بمجموعة من الإجراءات التنفيذية اللازمة لخروج القرار إلى حيز التنفيذ، ويتوقف نجاح أو فشل القرار على مدى فعالية وكفاءة مجموعة من العاملين المنفذين له ومدى إيمانهم بأهمية القرار المتخذ، وتمر عملية تنفيذ القرار بثلاثة مراحل هي:

- **البرمجة Programming** بمعنى الأساليب المستخدمة لتهيئة الجو لتنفيذ القرار.
- **الرقابة والسيطرة Control** هي عملية تهدف إلى ضمان إن مستوى الأداء يتناسب مع الخطة.
- **التقويم Evaluation** يستهدف تحديد ما إذا كان القرار الذي اتخذ كان أنسب القرارات أم لا ؟
- **المتابعة**

المتابعة تعني إعطاء معلومات عن نتائج القرار والتأكد من أن تنفيذ القرار قد عالج المشكلة بالفعل، وعند عملية التقييم النهائي أي بعد تنفيذ القرار يقوم متخذ القرار بمقارنة الانجاز الفعلي مع ما هو محدد في القرار، وبذلك يتأكد من مستوى النجاح الذي حققه القرار، والشكل التالي يوضح خطوات اتخاذ القرار.



الشكل(59) خطوات اتخاذ القرار

تصنيف القرارات

اختلف الباحثون والمفكرون في تصنيف القرارات، ولكن إن هناك اتفاق مبدئي حول الأسس التي تصنف منها القرارات ومن هذه التصنيفات:

أولا- قرارات حسب أسلوب اتخاذها:

١- قرارات فردية

هي القرارات التي تتخذ من قبل الإدارة دون مشاركة من الموظفين وتتميز بالأسلوب الأوتوقراطي ومركزية القرار. أو هي القرارات التي تتخذ من جانب شخص واحد وتحقق هدف واحد أو تحقق مجموعة من الأهداف التي تخدم مصلحة واحدة.

٢- القرارات الجماعية

هي القرارات التي تتخذ بطريقة ديمقراطية تشارك فيها الإدارة مع أعضاء آخرين من المرؤوسين وتكون في الغالب قرارات فاعلة. أو هي القرارات التي تتخذ من جانب شخصين أو أكثر، كالقرارات التي تتخذ من جانب اللجان أو التي تتخذ بالمشاركة ما بين الرئيس ومرؤوسيه، وقد دلت الدراسات إن (٤٠٪) من أوقات المدراء تخصص للاجتماعات التي يكرس جزءاً كبيراً منها لتحديد المشاكل وإيجاد الحلول لها، وإيجاد الوسائل المناسبة لتطبيق تلك الحلول .

ثانيا- تصنيف القرارات وفقا لدرجة التغير المطلوبة

يتم تصنيف القرارات وفقا لطبيعة الموقف محل القرارات والآثار المترتبة عليه، ويمكن تفهم هذا النوع من التقسيم إلى بعدين متقاطعين هما:

- **البعد الأفقي** : يتبنى هذا البعد درجة التأثير التي يحدثها القرار، ومن ثم فانه يقع على امتداده قرارات يتدنى ما تحدثه من تغيير إلى درجة جديدة.
- **البعد الراسي** : يتبنى هذا البعد درجة تفهم طبيعة الموقف موضوع القرار والنتائج المترتبة على اتخاذه، ومن ثم فانه يقع على امتداده قرارات يتعاظم فهمنا لمتابعتها.

ثالثا- التصنيف حسب إمكانية برمجتها أو جدولتها

تصنف القرارات وفقا لهذا المعيار إلى قسمين هما:

أ- **القرارات المبرمجة**-هي القرارات التي يتكرر اتخاذها يوميا، أو التي لا يتطلب اتخاذها جهدا كبيرا في التفكير لأنها تتخذ في ضوء قوانين وأنظمة وتعليمات محددة وواضحة، وتمتاز عملية اتخاذها بالسهولة وقلة احتمال الخطأ لضيق المجال للاجتهاد الشخصي بها، ومن أمثلة هذه القرارات، طلب الإجازات وتقسيم العمل أو صرف مبلغ من المال، وغالبا ما تحدد ذلك الأنظمة والتعليمات والقواعد الموضوعة لهذا الشأن.

ب- **القرارات غير المبرمجة** -هي القرارات التي يتخذها الإداري دون الاستناد إلى قواعد أو قوانين أو أنظمة نافذة وتتطلب عملية اتخاذها الكثير من الجهد والتأني، واعتماد الاجتهاد الشخصي وتكون درجة المجازفة والوقوع في الخطأ فيها كبيرة مقارنة بالقرارات المبرمجة.

ويطلق عليها بعض المفكرين في الإدارة بالقرارات الابتكارية أو الإبداعية ، ومن أمثلة هذه القرارات : القرار الصادر بإنشاء فرع جديد لإحدى الجامعات، أو افتتاح كلية جديدة في إحدى الجامعات، أو تحديد سياسة الأجور أو توزيع ساعات العمل، ويكتنف هذا النوع من القرارات بعض الصعوبات منها:

- تهدف إلى إعطاء جواب جديد لسؤال أو مشكلة أو قضية جديدة.
- تعبر عن استجابة الظروف الداخلية للمنظمة للبيئة الخارجية وتطوراتها.
- تتضمن إحداث تغير جذري في السياسات أو الإجراءات أو الأساليب المتبعة.
- تؤدي إلى حالة أو وضع جديد في ضوء الأهداف والرسائل والأساليب المتجددة، والشكل التالي يوضح الفرق بين القرارات المبرمجة وغير المبرمجة

القرارات المبرمجة	القرارات غير المبرمجة
وهو القرار الذي يخضع لحسابات وخطط دقيقة ، ويتبع جداول زمنية محددة ومقننة	وهو القرار غير المبرمج ويتطلب هذا النوع قدرا كبيرا من الابتكار
تعتمد على بيانات مؤكدة نسبيا	تعتمد على بيانات غير مؤكدة نسبيا
يتكرر اتخاذ القرار	يتخذ القرار مرة واحدة او تكرارها بسيط
تكون في ظروف ثابتة	تكون في ظروف متغيرة
تستخدم في حالة التأكد	تستخدم في حالة عدم التأكد

الشكل (60) الفرق بين القرارات المبرجة وغير المبرمجة

رابعا- التصنيف حسب نوع المشكلات- تصنف القرارات وفقا لهذا المعيار إلى قسمين هما:

القسم الأول- القرارات التقليدية -هي القرارات الروتينية التي تختص بالمشكلات المتكررة والمتصلة بإجراءات العمل اليومي وتنفيذه والنشاط الجاري، ويمكن تقسيمها إلى:

أ- القرارات التنفيذية - هي القرارات التي تتعلق بالمشكلات البسيطة المتكررة مثل الحضور والانصراف وتوزيع العمل والغياب والإجازات وكيفية معالجة الشكاوي، وهذا النوع من القرارات يمكن البت فيه على الفور، وذلك نتيجة للخبرات والتجارب التي اكتسبها والمعلومات التي لديه .

ب- القرارات التكتيكية -هي القرارات التي تحدث بشكل متكرر ولكن يوكل مواجهتها إلى الرؤساء والفنيين مثل رؤساء الأقسام ومدراء الشعب.

القسم الثاني- القرارات غير التقليدية - هي القرارات المتعلقة أساسا بالتخطيط ورسم سياسات العمل والمشكلات التي تعرض الخطط والتنفيذ، ويمكن تقسيمها إلى:

أ- القرارات الحيوية- هذا النوع من القرارات يتعلق بالمشكلات الحيوية التي تحتاج في حلها إلى التفاهم والمناقشة وتبادل الرأي مع من يتم اختيارهم ممن لديهم قوة الرأي و رجاحة العقل و لذلك فأن المدير أو القائد يسعى إلى إشراك كل من يعنيهم أمر القرار من جميع الأطراف في مؤتمر وأن يعطيهم جميعا حرية المناقشة مع الأخذ بالاعتبار نقاط القوة والضعف في كل اقتراح و ذلك في ضوء الأهداف التي يتوخاها من القرار.

ب- القرارات الإستراتيجية- هي القرارات غير التقليدية التي تتصل بالمشكلات الإستراتيجية ذات الأبعاد المتعددة وعلى جانب كبير من العمق والتعقيد، حيث إن مثل هذه المشكلات لا يمكن مواجهتها بقرار فوري أو بمجرد عقد اجتماع لمناقشتها ودراستها، وفي مواجهة هذا النوع من المشكلات لا يستأثر فردا واحدا بالراي وإنما تسخر جميع الإمكانات والتخصصات الممكنة.

خامسا- قرارات حسب طبيعتها- تصنف القرارات وفقا لهذا المعيار إلى قسمين هما:

أ- القرارات النظامية - هي القرارات التي تتم في إطار النظام الرسمي المعلن والمعروف

للمجتمع، وفي هذا النوع من القرارات يمكن أن تترك عملية صنع القرار للإدارة التي تأخذ قراراتها في حدود أحكام النظام المقرر ومن أمثلة القرارات اللوائح وتفويض الصلاحيات.

ب- **القرارات الشخصية** – هي القرارات التي يصدرها المدير بصفته الشخصية وليس باعتباره شخصا مسؤولا عن التنظيم، أي تلك القرارات المتصلة بتصرفاته الشخصية.

سادسا- قرارات حسب نوعها

تصنف القرارات وفقا لهذا المعيار إلى قسمين هما:

أ- **قرارات رئيسة-** هي القرارات التي تعني بحل المشاكل وتحقيق أهداف ذات أبعاد او تاثيرات كبيرة على المنظمة ومستقبلها. مثل اختيار شريك الحياة، اختيار الكلية للدراسة او التخصص او المهنة التي سوف يعمل بها في المستقبل.

ب- **قرارات روتينية-** هي القرارات التي تعني بحل مشاكل قائمة او تحقيق أهداف قصيرة الأمد أو روتينية ، وهذه القرارات لا تحتاج الا لقدر ضئيل من المعلومات، مثل تحديد الشخص الملابس التي يرتديها او وضع برنامج العمل او النشاط اليومي.........الخ.

توقيت إعلان القرار الناجح

إن القدرة على اتخاذ القرار ومتابعة خطوات تنفيذه تنمي لدى الفرد الإحساس بالإثارة والتشويق، وتضفي على حياته الحيوية والنشاط، وان صحة الفرد النفسية ونضجه العقلي أمران مهمان في عملية اتخاذ القرارات السليمة.

يلعب توقيت إعلان القرار دورا مهما في نجاح تنفيذ القرار نفسه، فالقرار الناجح يتمثل بالاختيار الصحيح لأنسب الاحتمالات الممكنة، والنقطة الرئيسة في توقيت إعلان القرار تتمثل في مدى مناسبة القرار مع بقية الإحداث، وعند اتخاذ القرار ينبغي أن يعلم به كل من يتأثرون به في الوقت المناسب حتى يمكنهم القيام بدورهم في تنفيذ ما يتعلق بهم في هذا القرار، وينبغي أن يعلم الرؤساء بالقرار قبل مرؤوسيهم، وان يكونوا حلقة الوصل الرئيسة لتوصيل القرار إلى المستويات الأدنى.

العناصر الأساسية للقرار الناجح

هناك عناصر أساسية لابد من اجتماعها لتحقيق القرار الناجح ومنها:

١-المناخ

يعد المناخ من الأمور الهامة التي يجب مراعاتها لضمان الحصول على قرار ناجح يمكن تنفيذه على ارض الواقع، ويتضمن:

- الموارد المتاحة لمتخذ القرار.
- انواع الانشطة التي يمكن ان يقوم بها تنفيذا للحل .
- النتائج التي يحصل عليها باستخدام حل معين للمشكلة.

٢-اهداف القرار

ان تحديد الهدف مهم جدا لاختيار البديل الذي يحقق ذلك الهدف، وتحدد الاهداف بحسب الحاجات او الرغبة في تصحيح واقع معين في منظمة معينة .

٣-متخذو القرار

هم الأفراد او الجماعات التي تقوم بالفعل من خلال القيام بالاختيار من بين البدائل المطروحة لحل المشكلة او مواجهة الموقف.

٤-اختيار البدائل

لابد من وجود بدائل متعددة او حلول متنوعة كي يتم الاختيار منها، وان من اهم مميزات الحل البديل هو قدرته على الاسهام في تحقيق بعض النتائج التي يسعى اليها متخذ القرار، وان الحل البديل يكون في حدود الموارد المتاحة لمتخذ القرار.

٥-النتائج المحتملة والمتخيلة للقرار

ان عملية اتخاذ القرار تتضمن التخيل للنتائج المحتملة بشان قرار معين، اتخذ او سوف ينفذ ، وهنا ياتي التساؤل هل ستتعارض الاجراءات مع الوقائع والاحداث اذا ما اتضحت الاجابة، تكون الخطة لاتخاذ القرار واضحة.

مهمات اتخاذ القرار

هناك عدة مهمات لابد من توافرها قبل الشروع في اتخاذ القرار، وهي:

١- الذكاء Intelligence

يتمثل في البحث عن الجوانب التي تحتاج إلى قرارات في العمل ثم تجميع المعلومات عنها ثم التعرف على المشكلة وابعادها وحقيقة معناها.

٢- التصميم Desigen

هو عبارة عن الابتكار وايجاد الطرق المحتملة للحلول وتحليلها وتقييمها.

٣- الاختيار Choice

هو عبارة عن اختيار البديل الافضل من بين الحلول المتاحة ثم وضع هذا البديل موضع التنفيذ باعتباره اكثر الحلول احتمالا للنجاح.

العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار

تنبع أهمية اتخاذ القرار من أهمية تحقيق الهدف وقد يكون ذلك الهدف هدف جهاز أداري، وهكذا نرى العالم الإداري هربرت سايمون (Herbert.A. Simon,1947) يقول: (أن العمود الفقري للإدارة هو عملية اتخاذ القرار) فلا مبرر لوجود جهاز أداري ما لم يكن هناك هدف يراد تحقيقه... ولا يمكن تحقيق الهدف دون عمليات اتخاذ قرارات داخل ذلك الجهاز الإداري.

أما وليم كور (William Core,1959) فقد صور الجهاز الإداري لكونه شبكة اتخاذ

قرارات مترابطة ومتكاملة وهادفة إلى تحقيق هدف مشترك هو هدف الجهاز الإداري المعني. كما أكد ذلك جون ماكي (John Magee,1964) في مقالته (شجرة اتخاذ القرارات).

إن تركيب التنظيم الإداري يتحدد بالطريقة التي تعمل بها القرارات، كما أن القرارات تؤثر في عناصر العملية الإدارية جميعها من تخطيط وتنظيم وتنفيذ وتوجيه ورقابة، وكذلك نجد أن (هربرت سايمون) وهو من تلاميذ (ماكس ويبر) يرى أن التنظيمات الإدارية تقوم على عملية اتخاذ القرارات.

وتؤثر في عملية اتخاذ القرار مجموعة من العوامل ، من أبرزها:

١-القيم والمعتقدات

ان للقيم والمعتقدات تأثير كبير في اتخاذ القرار، ودون وجود القيم والمعتقدات فيحدث تعارض مع حقائق وطبيعة النفس البشرية وتفاعلها.

٢-المؤثرات الشخصية

الشخصية هي عبارة عن نظام متكامل من الخصائص المميزة للفرد، وتوجد علاقة بين هذه الخصائص التي تساعد الفرد على موائمة نفسه مع الآخرين في البيئة.

٣-الميول والطموحات

الميول هي تفضيل لنشاط على نشاط آخر وهي أما لفظية أو على شكل تصرفات أي سلوك استجابي لما يحب وما لا يحب.

أما الطموح مفردة حديثة ظهرت لأول مرة على يد دامبو(Dambo,1931) وهي كل ما يسعى الفرد لتحقيقه، ولكنه قد يكون طموحا مرضيا عندما لا يكون أعلى من قدرات الفرد أو أقل منها.

٤-العوامل النفسية

تؤثر العوامل النفسية على اتخاذ القرار، فإزالة التوتر النفسي والاضطراب والحيرة والتردد لها تأثير كبير في انجاز العمل وتحقيق الأهداف والطموحات والآمال التي يسعى إليها الفرد.

استنادا إلى ما تقدم فان أفضل قرار هو ذلك القرار الذي يكون محصلة الحقائق والأفكار الذي تراعى فيه كل العوامل الداخلية والخارجية المتعلقة بالموضوع قيد البحث.

سمات الشخص القادر على اتخاذ القرار

القرار هو استنباط الاختيار المؤقت لسلوك عملي يمكن تنفيذه في موقف معين، لذا إن هناك سمات عديدة للشخص القادر على اتخاذ القرار، نذكر منها:

- له أراء خاصة مستقلة عن غيره.
- الاكتفاء الذاتي.
- لا يسهل إخضاعه للمطالب الثقافية.
- ارتفاع مستوى طموحه.

- لا يتخلى عن رأيه بسهولة.
- قادر على تنظيم عمله باستمرار.
- يقترح أفكارا قد يعتبرها الآخرين غير مقبولة.
- يزود جماعته بأفكار جديدة قد يحتاجها في حل مشكلاته.
- يقاوم تدخل الآخرين في شؤونه.

الصعوبات التي تواجه متخذ القرار

تعد عملية اتخاذ القرار عملية صعبة غير سهلة لأنها تتعلق بالمفاضلة بين البدائل المحددة لمواجهة أمر ما، ويمكن تحديد الصعوبات التي يواجهها متخذ القرار عند اتخاذ القرار بشأن موقف، كما يلي:

١-عدم إدراك المشكلة وتحديدها بدقة - فقد تنصب قرارات المدير على حل المشاكل الفرعية وعدم التعرض إلى المشكلة الحقيقية.

٢-عدم القدرة على تحديد الأهداف - على الإدارة تحديد الأهداف الرئيسة حتى لا تتعارض مع الأهداف الفرعية ضمن المنظمة ومن ثم العمل على تحقيق الأهداف الأكثر أهمية ثم الانتقال إلى الأهداف الأخرى الأقل أهمية.

٣-البيئة التي تعمل فيها المؤسسة - المقصود بالبيئة هي التقاليد والعادات والقوانين والتغييرات والعلاقات الإنسانية، والظروف الاقتصادية والمالية والسياسية والتشريعات الحكومية، والتطورات التكنولوجية ، وبغية التعرف على مزايا وعيوب البديل المتوقع ، لابد من التعرف على البيئة التي تعمل بها المؤسسة. وهذا ما أكدته دراسة باشيارديس (Bashiardis,1994) لحقيقة إن النظام بكامله سيتحسن عندما يلعب المعلمون دورا فعالا في التحكم ببيئة عملهم.

٤- قصور البيانات والمعلومات -أن عدم توافر البيانات والمعلومات بالدرجة والدقة المطلوبة قد ترجع إلى أسباب، وأهم هذه الأسباب، هي:

أ- إن القائمين على جمعها وترتيبها غير مؤهلين للقيام بهذه العملية فضلاً عن ضعف نظم المعلومات وعدم استخدام مستويات رفيعة من التكنولوجيا.

ب- إن عملية جمع المعلومات والبيانات تتم في وقت ضيق.

جـ- إن العيوب في شبكة الاتصالات تعوق انسياب المعلومات.

فالمعلومات تعد مادة الإداري في اتخاذ القرار لهذا يجب أن تكون المعلومات ممثلة للظاهرة المدروسة وهي جوهرية تمكن الإداري من استخدامها ووضع التقديرات اللازمة حول الأوضاع القائمة والتنبؤ بما ستكون عليه الأمور مستقبلاً.

ونظراً لضيق الوقت لدى المدير فلا يستطيع الإحاطة بالبيانات اللازمة لدراسة الظاهرة وبالتالي لا يستطيع تقييم البدائل المتاحة لديه حتى يتسنى له اختيار البديل الأمثل.

٥- **التردد (عدم الحسم)** - كثيراً ما يعرقل التردد باتخاذ القرارات في الوقت المناسب، إثارة قلق من يهمهم أمر هذه القرارات، ويقصد بالتردد ما ينتاب صانع القرار من حيرة في اختيار البديل الأفضل وأسباب ذلك:

أ- عدم القدرة على تحديد الأهداف أو المشكلات بدقة.

ب- عدم القدرة على تحديد النتائج المتوقعة من البدائل.

جـ- تعدد الأساليب والأجهزة الرقابية على تصرفات متخذ القرار ويتولد عن ذلك الخوف والشك والريبة.

د- عدم وضوح السلطات والمسؤوليات وممارساتها على وجه غير سليم.

هـ- الضغوط والالتزامات غير المقبولة كالذاتية لصانع القرار نفسه والتكاليف وغيرها

٦- **ضعف الثقة المتبادلة** - يعد ضعف الثقة والوفاق بين المدير والمرؤوسين من الأسباب التي لا تشجع على اتخاذ القرارات وتحمل مسؤولية إصداره وإذا أصدر فأنه يكون في أطار مشوه يسلبها فاعليتها ولا يحقق النتائج المرجوة فيها، فطبيعة عمليات التفاعل الاجتماعي من تنافس أو تعاون، أو عداء بين متخذ القرارات وغيره من الأفراد من العوامل المؤثرة في اتخاذ القرارات.

٧- **شخصية متخذ القرار وتأثير بعض العوامل عليه** - قد يكون المدير واقعاً عند اتخاذ القرار تحت تأثير بعض العوامل كالقيود الداخلية التي تشمل التنظيم الهرمي الذي تقرره السلطة السياسية وما ينجم عنه من بيروقراطية وجمود، أو قيود خارجية وما ينجم عنها خضوع الإدارة لسلطة أعلى كالسلطة السياسية التي تحدد الغايات الكبرى الواجب تحقيقها، مما تنعكس سلبياً على أفكاره وتطلعاته مما يؤثر على المؤسسة ونجاحها. ويضاف إلى ذلك درجة ذكائه وخبراته وقدراته العلمية والعقلية والجسدية وموقعه داخل التنظيم.

وأشارت دراسة (كشميري ،١٩٨٥) إلى عدم قدرة المعلمين على التعبير عن أرائهم أمام الإدارة وتزايد الأعباء الملقاة على عاتق القيادة الإدارية في صنع القرار وتحملها المسؤولية وحاجة المديرين إلى التدريب على الطريقة المثلى لصنع القرار المناسب بسبب نقص الخبرة.

٨- **وقت القرار** - كثيراً ما تفرض ضغوط على رجل الإدارة لاتخاذ قرار مما تحول دون أجراء الدراسة والبحث الكافي للموقف الإداري، مما يجعل القرار غير سليم ولا يحقق الهدف منه، ولا ينبغي أن يعرف المرؤوسون قراراً قبل صدوره لئلا يعجزوا عن الوقوف على مغزى القرار فتقع مشكلات في مجال العمل.

٩- **الجوانب النفسية والشخصية لصانع القرار** -لا نستطيع أن نتجاهل الافتراضات والنتائج الأساسية المرتبطة بالسلوك البشري والتي أسفرت عنها الدراسات والتجارب المختلفة في مجالات العلوم السلوكية والتي تتعرض لدوافع الأفراد واتجاهاتهم وانفعالاتهم وحالاتهم الصحية وميولهم في المواقف المختلفة، فالتفاعل قائم بين شخصية المدير - كظاهرة نفسية واجتماعية- وبين العمل الذي يؤديه، وينتج عن هذا التفاعل السلوك الإداري المتميز للمديرين واتخاذهم للقرار. فهناك المدير

الجريء الذي يقبل المخاطرة القائمة على الدراسة والتحليل للوصول إلى البديل الأفضل والمدير الجامد الذي يخشى المسؤولية ويتصف سلوكه الإداري بالجمود، فضلاً عن ذلك فان المعتقدات والتقاليد والعادات السائدة التي تحكم أفكار وسلوك الأفراد والمجتمع ككل من الجوانب التي تؤثر في القرار وعدم الإلمام بها من جانب الإدارة يشكل معوقاً لاتخاذ القرار.

أساليب المشاركة في اتخاذ القرار

تعني المشاركة - دعوة القائد لمرؤوسيه، والالتقاء بهم لمناقشة مشاكلهم الإدارية التي تواجههم، وتحليلها، ومحاولة الوصول إلى أفضل الحلول الممكنة لها، مما يخلق الثقة لديهم لإشراك القائد لهم في وضع الحلول الملائمة، وتوجد أساليب وطرق عديدة لاتخاذ القرار، ومن أبرزها:

أ- **الاجتماعات** - هي أعلى مراتب القيادة الجماعية، لأنه من خلال هذه الاجتماعات يستطيع أي فرد إبداء رأيه، ويعطى فرصة متكافئة في التصويت، وهذا لا يعني خلو هذا الأسلوب من العيوب، مثل سيطرة عدد محدود من الأشخاص على الاجتماع ، لذا تعد من أساليب الاتصال المهمة التي يتم من خلالها تزويد الأفراد بالمعلومات اللازمة لتحسين الأداء وزيادة الإنتاج، ويستطيع كل فرد في المنظمة معرفة ما يجري بداخلها من نشاط وأعمال، ولضمان نجاح الاجتماعات، لابد من مراعاة عدة أمور،هي:

١-تحديد هدف الاجتماع.
٢-اختيار وقت المناسب للاجتماع.
٣-تحديد المشاركين في الاجتماع.
٤-إعداد جدول الأعمال.
٥-تنظيم مكان الاجتماع.

ب- **اللجان** – هي عبارة عن تشكيلات إدارية ذات مهام خاصة، تتكون من عدد من الأشخاص يناط بهم مجتمعين بعض الصلاحيات والمهام ، ويتم اختيار هؤلاء رسميا من قبل الإدارة ليقوموا بالنظر في مشكلة معينة وصنع قرارات لحلها، وتمارس دورها بصورة اجتماعات دورية وقد تكون اللجان استشارية أو تنفيذية ودائمة لمتابعة النظر في موضوع ما أو مؤقتة لدراسة مشكلة معينة ذات طابع وقتي، وهناك عناصر مشتركة بين اللجان والاجتماعات، وعلى الرغم من الايجابيات التي تقوم بها اللجان إلا أن هناك بعض العيوب في عملها، ومن أهمها ما يأتي:

١- ظهور المدير بمظهر المدير الرمزي (Figure Head) مما يضعف من مركزه، خاصة بالنسبة للمعاملات الخارجية.
٢- البطء في اتخاذ القرارات.
٣- لا تشجع الفرد الطموح على بذل أقصى جهده في الخلق والابتكار.
٤- إن اختلاف وجهات النظر بين الأعضاء يجعلهم يتخذون قراراً وسطاً، وهذا القرار لا يكون

القرار الأفضل فان ثبت خطأ القرار فمن الصعب معاقبته -أو فصل- جميع أعضاء اللجنة.

ج- **نظم الاقتراحات**- هي ابسط أشكال المشاركة ولا تحتاج إلى درجة عالية من التنظيم وغير المكلفة، وتعتمد فعالية نظم الاقتراحات بالدرجة الأساسية على مدى الجدية التي تنظر بها الإدارة إلى هذه النظم.

د- **المقابلة الشخصية**- تستخدم المقابلة لوصف الاجتماعات التي تتم وجها لوجه، ويمكن أن نطلق كلمة مقابلة عندما يقوم المدير ورجال الإدارة التعليمية بالاتصال بأفراد آخرين يختلفون عنهم في السن والمركز والوظيفة، وتتمثل المقابلة في دعوة الرئيس مرؤوسيه أو زملائه في العمل لمقابلته من اجل التباحث أو النقاش حول مشكلة معينة.

و- **المذكرات**- تعد المذكرات من الوسائط الإدارية الهامة التي تقوم بدور كبير في نقل المعارف والأفكار والمعلومات إلى المستويات الإدارية الأعلى، وتختلف المذكرات باختلاف أغراضها، فبعضها يستخدم من قبل المدراء إذا أرادوا الاستعانة بآراء مرؤوسيهم لصنع قرارات معينة وبالتالي قد يطلبون من الاستفسارات والتي يجب توضيحه من خلال المذكرات الكتابية.

علاقة الذكاء الانفعالي باتخاذ القرار

تعد مهارات الذكاء الانفعالي احد الأسس اللازمة للعمل بفعالية وكفاءة مع الآخرين، إذ يساعد الذكاء الانفعالي الفرد في التفكير بشكل مبدع من خلال رؤية المشكلات من رؤى عديدة، وامتلاك العديد من الأفكار المبدعة والجديدة وتوليد أفكار وحلول جديدة للمشكلات بالإضافة إلى إن الذكاء الانفعالي يساعد الفرد على العمل مع الآخرين من خلال التأثير بالناس أو بناء الاتفاق والثقة بالآخرين و التعاطف.

إن القدرة على اتخاذ القرار ومتابعة خطوات تنمي لدى الفرد الإحساس بالإثارة والتشويق، وتضفي على حياته الحيوية والنشاط، وان صحة الفرد النفسية ونضجه العقلي أمران مهمان في عملية اتخاذ القرارات السليمة، وقدرته على المخاطرة، وتحمل تبعات قراراته الخاطئة، وما يترتب عليها من عواقب سيئة، فليس كل قراراتنا ذات مردود ايجابي.

ويتفق كثير من المختصين على إن حل المشكلات الإدارية والاجتماعية والاقتصادية يكمن في اتخاذ القرارات الرشيدة ولاتخاذ القرارات الرشيدة يجب أن يكون عند متخذ القرار قدرا من الذكاء الانفعالي.

وتأتي أهمية الذكاء الانفعالي في حياتنا العامة أو الخاصة في كونه يشكل استعدادا أو قدرة مسيطرة تؤثر على حمل قدراتنا الأخرى، كما ترجع أهميته إلى كونه فنا من فنون إدارة الانفعالات، والانفعالات بطبيعة الحال تؤثر على اتخاذ القرار.

وقد أشارت دراسة ريك إلى العلاقة بين الذكاء الانفعالي وفعالية الفريق حيث يساعد الذكاء الانفعالي قادة الفريق وفريق العمل في أن يكونوا أفضل في إرضاء العملاء إلا انه ليس من

الضروري أن يزيد الكفاءة التي يؤدون بها هذه السلوكيات.

فالسلوك الذكي انفعاليا يساعد المدير في التخطيط بشكل أفضل من خلال عدة طرائق منها تغيير الخطط لتلبي حاجاتهم الحالية، والتكيف مع المواقف واللجوء إلى الخطط المتعاقبة وتغييرها عند الفشل، والمديرون الأذكياء انفعاليا لديهم القدرة على تحفيز الموظفين وتحفيز أنفسهم وعلى مساعدة الأفراد على الاستمرار في العمل، كما إن لديهم القدرة على اتخاذ قرارات هامة من خلال استخدام انفعالاتهم لتسيير تفكيرهم ورؤية الأشياء بوضوح عندما تكون المشاعر قوية، ويمكن تلخيص العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقرار، فيما يأتي:

- يساهم الذكاء الانفعالي في زيادة فعالية القرار الصادر نتيجة مشاركة القائمين على تنفيذه.
- يحقق الذكاء الانفعالي مستوى عال من الرضا لدى المرؤوسين تزيد من دافعتيهم للأداء الفردي والجماعي والتنظيمي.
- يمكن الذكاء الانفعالي المرؤوسين من فهم أبعاد القرار وأثاره مما يبدد مخاوفهم.
- يساهم الذكاء الانفعالي في زيادة التزام العاملين بتنفيذ القرار والشعور بالمسؤولية.
- تنمية الرقابة الذاتية لدى المرؤوسين.
- يمكن الذكاء الانفعالي من تنمية العلاقات الإنسانية الطيبة بين الإدارة والعاملين.
- يحقق الذكاء الانفعالي إشباع الحاجات العليا للأفراد مثل الحاجة إلى الانجاز والشعور بالذات أو الاستقلالية مما يساهم في زيادة الاستقرار في العمل وزيادة درجة الرضا والشعور بالمسؤولية.
- يساهم الذكاء الانفعالي في تنمية القدرات وتقريب وجهات النظر بين الرؤساء والمرؤوسين وبالتالي تنمية القدرة على اتخاذ القرار في المستقبل.

تدريب عملي

فكر معي!

ماذا تحتاج لتطور مهارة اتخاذ القرار؟.......................................

ماذا تحتاج لتطور قدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي ؟..............

ما دور المعلم / الأهل أثناء ممارستك لقدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الانفعالي ؟

...

ما دور المعلم / الأهل أثناء ممارستك مهارة اتخاذ القرار؟....................

سلطان

الفصل الحادي والعشرون



الذكاء الانفعالي وعلاقته بالذكاء الروحي

محتويات الفصل:

- المدخل الى مفهوم الذكاء الروحي
- مفهوم الذكاء الروحي
- الدين والروحانية
- علامات الذكاء الروحي
- معايير الذكاء الروحي
- مهارات الذكاء الروحي
- مراحل نمو الذكاء الروحي
- التطبيقات العملية للذكاء الروحي
- الذكاء الانفعالي وعلاقته بالذكاء الروحي

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالذكاء الروحي

المدخل الى مفهوم الذكاء الروحي

إزاء التقدم العلمي والتطور التكنولوجي، الذي أصبح سمة عالمنا المعاصر، وحتى يستطيع الأفراد التفاعل مع هذا العالم، والمساهمة في تطور مجتمعهم أصبح الاهتمام بالثروة البشرية ضرورة حتمية لتقدم المجتمعات.

إذ يتطلب العصر الذي نعيشه قاعدة أساسية ينطلق منها بسبب التقدم والتطور العلمي والتقني في جميع أروقة الحياة، إذ يتطلب من الفرد أن يسعى ويجتهد ويثابر ليواكب هذا التقدم العلمي الهائل ليعيش حياة أفضل توازي الرقي الذي تتمتع به الأمم، فعصرنا الحالي يتطلب إنسانا له القدرة على بناء نفسهِ بناءً صحيحاً قادراً على التفاعل مع البيئة ليتمكن من تحليل كل ما يحيط به من الظواهر ويستطيع أن يجد المسوغات والتعديلات ويميز بين كل ما يحيط به من مستجدات تتعلق بمستقبله.

لقد نالت القدرات العقلية اهتمام العديد من المتخصصين في مجال علم النفس (Psychology) بوصفه علم دراسة السلوك، والقدرات العقلية.

إذ ينظر إلى القدرات العقلية على إنها المحرك والموجه الأساس للسلوك، فالقدرات العقلية تكمن خلف السلوك وتوجهه لتعطيه المعنى، ومن ثم تمثل نوعا من الضغوط الاجتماعية المؤثرة في سلوك الفرد تأثيرا مباشرا، وهي محدد مهم وموجه للمسؤولية الاجتماعية في العديد من المواقف الحياتية .

يعد الذكاء قدرة القدرات العقلية، إذ أن تفسير معنى العامل العقلي العام تفسيرا نفسيا يعتمد في جوهره على القيم العددية لتشبعات القدرات الأولية لهذا العامل العام، اذ نرى أن اكثر القدرات تشبعا بهذا العامل هما القدرتان اللغوية والعددية، وان اقلها تشبعا به هما القدرتان التذكرية والمكانية ولان هذا العامل يمثل القدر المشترك بين جميع القدرات العقلية. اذن فهو بهذا المعنى يمثل قدرة القدرات العقلية، ويمكننا أن نقيس الذكاء قياسا علميا دقيقا وذلك بقياس جميع تلك القدرات فنحصل بذلك على تقدير مستوى الفرد في كل قدرة من القدرات العقلية الاولية ثم تجمع هذه القدرات بنسبها الصحيحة لنحصل على مستوى الفرد في قدرة القدرات او الذكاء.

إن الذكاء مطلوب للنجاح بالمدرسة أو بالجامعة، وليكون الفرد موظفا كفئا، وعكس الذكاء المرتفع اظهر ضعاف العقول والأطفال المتأخرين في تعليمهم والأشخاص الذين على الرغم مما يبذلون من جهود مستمرة فأنهم لا يجيدون حتى الأعمال البسيطة، على الرغم من إن عوامل أخرى تسهم في النجاح مثل التعلم الجيد والعلاقات الشخصية المناسبة والحظ والمثابرة والثبات الانفعالي، إلا إن الذكاء هو الذي يلعب الدور الأكبر في النجاح.

ويرى برودي Brodey ان اختبارات الذكاء والقدرات العقلية ذات أهمية كبيرة في دراستها

ومناقشتها لكونها تشكل إسهاما كبيرا موضوعيا وتطبيقا في علم النفس وإنها مصممة لحل مشاكل عملية وتطبيقية.

وللتوصل إلى دقة عالية في القياس النفسي والتربوي فان المختصين في القياس والباحثين مدعوون إلى تطوير أساليب وأدوات القياس بصورة مستمرة والاستفادة من النظريات المعاصرة والتقنيات الحديثة.

ويؤكد" جاردنر " أن النظريات التقليدية للذكاء لا تقدر الذكاء الإنساني بطريقة مناسبة من خلال اختبارات الذكاء التقليدية لأنها تعتمد على معدل قليل من القدرات العقلية، بالإضافة إلى أنها ليست عادلة حيث تتطلب من الأفراد حل المشكلات بصورة لغوية أو لفظية فقط ، فعلى سبيل المثال نجد أن الاختبارات التي تقيس القدرة المكانية لا تسمح للأطفال الصغار بالمعالجة اليدوية للأشياء أو بناء تركيبات ثلاثية الأبعاد، وفضلا عما سبق فإن اختبارات الذكاء التقليدية تستطيع أن تقيس الأداء المدرسي ولكنها أدوات لا يمكن التنبؤ من خلالها بالأداء المهني مما يدل على وجود فجوة بين القدرة المقاسة للطالب من جهة، وأدائه الفعلي من جهة أخرى.

أن التغير والتطور الذي حدث في المجتمعات البشرية، يشير بوضوح إلى مدى الحاجة إلى قياس وتنمية قدرات الذكاء لدى الأفراد وبطرق وأساليب حديثة، لان معظم أهداف الشعوب لا يمكن إنجازها إلا بالاعتماد على القدرات العقلية، ومنها الذكاء الروحي.

ولا يمكن الكشف عن الذكاء الروحي إلا من خلال أدوات ومقاييس نفسية إذ أن القياس في جوهره هو عملية ملاحظة مضبوطة يتم الحصول من خلاله على معلومات متقنة بالأرقام تفيد في توظيف العلم لمصلحة المجتمع سواء على المستوى العام أم المستوى الفردي الخاص ، إذ إن القرارات التي تتخذ تتعلق بالإنسان ومستقبله ومصيره. فالذكاء الروحي يفتح القلب وينير العقل ويلهم الروح ويربط النفس البشرية بالأرض.

يرى بوزان (Buzan,٢٠٠١) أن القرن الحادي و العشرين هو بداية عصر ينتقل فيه العالم من حالة الظلمة الروحانية إلى عصر من الوعي والتطور والتنوير الروحي ، فهناك اهتماماً عالمياً بتنمية الذكاء الروحي .

وتشير الدراسات ومنها دراسة هاي ومرسي(Hay&Morisy,1990) ودراسة اونيز و اونيز (Ioannis&Ioannis,2005) إلى إن هناك بعض الأدلة على إن نمو الذكاء الروحي و العاطفي والتجارب العاطفية مفيدة للصحة.

وأكدت ايمونز . (Emmons,R., 2000)على وجود علاقة ارتباطيه قوية بين الذكاء الروحي و الشخصية ، وأن خصائص الشخصية ترتبط بالفروق الفردية في الذكاء الروحي .

أما ليفين (Levin,2000) فكانت آراءه امتدادا لأراء الباحثين القدماء فيرى في دراسته التي توصل إلى إن الذكاء الروحي هو القدرة على استخدام الحواس الروحية في النشاطات اليومية بعيدا عن الحواس الخمسة.

وتوصل سيسك وتورانس(Sisk&Torrance,2001) في دراستهما إلى عدد من القدرات الخاصة بالذكاء الروحي متمثلة بالنزاهة والوعي الذاتي والتفكير الإبداعي والحكمة والتساؤل.

واقترحت البحوث التي قام بها كل من سيبولد وهيل(Seybold&Hill,2001) بان الممارسات والمعتقدات الروحية ترتبط بنتائج ايجابية مع كل من الصحة النفسية والبدنية والتوافق الزواجي والاستقرار وأداء الشخصية الايجابي وتحسين نوعية الحياة.

وأشار ماك هوفيك (McHovec , F., 2002) في دراسته إن سمات شخصية معينة دون غيرها ، ترتبط بقدرات الذكاء الروحي .

أما ادورز(Edwed.,2003) فتوصل إلى الفروق في استخدام الخصائص الخاصة بالذكاء الروحي في حل المشاكل الروحية وغير الروحية.

وتوصلت دراسة وست(West,2004) إلى إن الذكاء الروحي هو أداة مفيدة للصحة النفسية للفرد.

أما دراسة سليمان وآخرون (Selman &et,alm2005) فتوصلت إلى إن الذكاء الروحي يعالج النفس من المشاعر السلبية ويحدد اتجاه الحياة للأفراد بشكل واقعي.

وتوصلت دراسة حوسيني واخرون (Hossenini& et.al,2010) إلى إن الذكاء الروحي يزودنا بمبادئ أساسية تساعد في تحقيق أهداف الحياة.

فالذكاء الروحي كما وصفه ماك هوفيك (MacHovec.,F.,2002)هو نمط متميز للذكاء يتجاوز الاختلافات في الوقت و الثقافة و الدين ، أنه امتداد لذكاء جاردنر المتعدد . أما فوجان (Vaughan,F.,2002) فيرى إن الذكاء الروحي هو الوعي بالروح كأساس للحياة الإبداعية المتطورة.

ويقترح فوجان (Vaughan,F.,2004) أنه إذا نظرنا إلى الروحانية على أنها مجال للاهتمام المطلق ، فحينئذ يعتبر كل فرد منا روحاني لأن لكل منا اهتماماته المطلقة . التي يمكن التعبير عنها بطرق كثيرة ومختلفة . وكالانفعال نجد أن للروحانية درجات متنوعة من العمق و التعبير . وقد تكون واعية أو غير واعية ، مطورة أو غير مطورة ، صحية أو مرضية ، بسيطة أو معقدة ، مفيدة أو مشوهه بدرجة خطيرة .

ويوضح جوزيف (Joseph.,I.,2004) أنه يمكن معرفة الذكاء الروحي في ضوء الشعور بالهدف ، والثقة ، والعطف ، وكرم الروح ، والشعور بالتناغم مع الطبيعة والكون ، والشعور بالراحة مع كونه بمفرده أو مع جماعة.

ويضيف ماير (Mayer,J.,2000) إلى أن الذكاء الروحي يتكون عند الفرد إذا ما تحققت الشروط التالية :

١. الانتباه لوحدة العالم وتجاوز حدود الشخص الذاتية .

٢. الدخول بوعي في حالات روحية عالية من التفكير .

٣. الانتباه لـ sacred في الأنشطة و الأحداث والعلاقات اليومية .
٤. بناء الوعي ولذلك يتم النظر إلى المشاكل الحياتية في سياق الاهتمامات النهائية للحياة .
٥. الرغبة في الأداء وبالتالي التصرف بطرق ذات فضيلة (أبداء التسامح ، التعبير عن الامتنان ، التواضع ، وإبداء التعاطف) .

استنادا إلى ما تقدم فالذكاء الروحي هو الذكاء الذي يتحقق بالأسئلة الإنسانية الكبرى التي ترافق الإنسان منذ سن مبكرة إلى نهاية حياته.

مفهوم الذكاء الروحي Spiritual Intelligence

لقد وجهنا الله سبحانه وتعالى في كثير من الايات القرانية الى استخدام قدراتنا العقلية حتى نصل الى اكتشاف الحقائق والبراهين العقلية المؤيدة لحقيقة الكون الالهي، وعادة ما نطلق على مثل هذه القدرات تعبير الذكاء.

ان مفهوم الذكاء اقدم في نشأته الاولى من علم النفس ومباحثه التجريبية، فقد نشأ في اطار الفلسفة القديمة ثم أصبح موضوعا للدراسة في العلوم البيولوجية والفيزيولوجية وخاصة الفيزيولوجيا العصبية وعلوم الوراثة، ثم استقر اخيرا في ميدان علم النفس الذي يدرسه كمظهر من مظاهر السلوك الذي يخضع للقياس العلمي الموضوعي.

فقد ظهرت الكلمة اللاتينية Intelligentia أول مرة على يد الفيلسوف الروماني شيشرون وشاعت هذه الكلمة في الانكليزية والفرنسية Intelligence وتعني لغوياً الذهن Intellect والفهم Understanding والحكمة Wisdom. ويمثل الذكاء كمفهوم فلسفي القوه الموجهة الرشيدة التي ترسم لنا المسالك وتقود ركب الحياه الى غاياته واهدافه الخصبة .

ويؤكد المفهوم البيولوجي للذكاء على الوحدة التحليلية التكاملية للنشاط العقلي الادراكي المعرفي، الذي يساعد الفرد على مواجهة مطالب البيئة المحيطة به، ويعتمد المفهوم الفسيولوجي للذكاء على تحديد معناه في اطار التكوين الفسيولوجي التشريحي للجهاز العصبي المركزي، والقشرة المخية، وقد يعرف من خلال عدد الخلايا العصبية للقشرة المخية ، وحاول الباحثون حديثا دراسة المخ بوصفه اساسا لافكار جديدة عن الذكاء وكيفية قياسه، وقد افترضوا جوانب عديدة في المخ تشريحية وفسيولوجية بوصفها ذات دلالة كامنة للذكاء، ومنها تفرع النيورونات القشرية، وايضا الجلكوز المخي، والممكنات المستثارة، وسرعة التوصيل العصبي وغيرها.

أما المفهوم الاجتماعي فأن للذكاء علاقة رئيسة بمدى نجاح الفرد في حياته الاجتماعية وذلك لأن الفرد لا يحيا في فراغ، وانما يعيش في مجتمع يتفاعل معه، يؤثر ويتأثر به، لذا فان بعض العلماء يميلون في تحديدهم لطبيعة الذكاء الى هذه الناحية الاجتماعية على اعتبار ان هناك عوامل اجتماعية ناتجة عن التفاعل الاجتماعية كمعرفة اللغة السائدة في الثقافة والأرقام المتداولة فيها والمفاهيم المختلفة، وكل هذه العوامل تلعب دوراً هاماً في الذكاء وصفته وتنميته، وتدخل فيما نسميه

بالسلوك الذكي رغم اعتراف أصحاب هذه الوجهة من أن الذكاء استعداد فطري.

في حين يؤكد المفهوم النفسي للذكاء على ارتباطه بالقدرة على تعلم التكيف للبيئة ويرى ثومسون (Thomson) ان الذكاء يرتبط بالاخلاق ارتباطا موجبا وان من الصفات الخلقية ارتباطا بالذكاء ضبط النفس والقدرة على الاحتمال وان هذا الارتباط لايحول دون وجود بعض الحالات الفردية الشاذة مثل المجرمين من ذوي الذكاء العالي او الصالحين من ذوي الذكاء المتوسط او الاقل من المتوسط .

وأما المفهوم العلمي للذكاء فيؤكد على أن الذكاء لا يخضع للملاحظة المباشرة وأن ما نلاحظه هو سلوك الفرد في عدد من المواقف، فنلاحظ مثلاً سرعة فهمه لما يحيط به، وطريقة استجابته لكل موقف من حيث دقتها وسرعتها، ويسره أو عسره لادراك العلاقة بين أجزاء هذا الموقف، وسرعته ودقته في الاستجابة الصحيحة الملائمة فيه، واننا لا نستطيع أن نلاحظ جميع أساليب أداء الفرد الواحد في عمل المواقف، وانما نقتصر على أنموذج منه، وبعبارة أصح عينة من أدائه من عينة من الموقف، اننا نستدل من تصرف الفرد في الموقف الاختباري أو الاختبار نفسه على مدى قدرته العقلية، وهكذا يكون الذكاء كغيره من المفاهيم العلمية الأخرى كالحرارة والمغناطيسية والكهرباء، تكوين فرضي أي أمر نفترض وجوده ولا يخضع للملاحظة المباشرة، انما نستدل عليه من أشارة نتائجه.

إن من بالغ الصعوبة أن تعطي تعريفاً كافياً للذكاء فهو يرتبط بالقدرة على النجاح في المدرسة والقدرة على التعامل مع الأفكار كما أنه شديد الصلة باللغة والرموز ومعاني الكلمات، ويعود غموض مفهوم الذكاء وصعوبة تحديده على نحو دقيق في راي (ساتلر) الى كون الذكاء صفة وليس كينونة، أي ان الذكاء لا وجود له في حد ذاته، وانما هو نوع من الوصف نطلق على شخص معين عندما يتصرف بطريقة ما في وضع معين، ولدى تكرار انماط سلوكية متشابهة في اوضاع حياتية مختلفة، فنصف ذلك الفرد بالذكاء حيث نستنتج الذكاء من سلوكه وتصرفاته، وقد حاول كثير من علماء النفس تعريف الذكاء عن طريق الربط بينه وبين بعض جوانب النشاط الإنساني، فيرى البعض أن الذكاء هو القدرة على التعلم، أي يربطون بين التحصيل المرتفع والذكاء المرتفع والعكس صحيح أيضا، ومن بين هذه التعريفات تعريف كلفن فيربط بين القدرة على التعلم والذكاء، واما تعريف ديربورن Dearborn فيرى بأنه القدرة على اكتساب الخبرة والإفادة منها، ويرى بعض علماء النفس أن الذكاء هو القدرة على التفكير ومنها تعريف سيبرمان Sperman للذكاء بأنه القدرة على إدراك العلاقات والمتعلقات. وتعريف تيرمان Terman للذكاء بأنه القدرة على التفكير المجرد.

أما العالم سبنسر Spencer فقد بين في كتابه (مبادئ علم النفس) أن الوظيفة الأساسية للذكاء هي تمكين الفرد من التكيف الصحيح مع بيئته المعقدة والدائمة التغير والتحول، لذا يجب إن يساير الذكاء في مرونته وتعقيده البيئة المحيطة به، كما أكد على التنظيم اليومي للحياة العقلية إذ

تنبثق المواهب من نبع واحد يدل على الذكاء الذي يتميز بوحدته وتماسكه في الطفولة، ليمتد ويتشعب في المراهقة والبلوغ، ليساير بذلك امتدادات الحياة وتشعباتها المختلفة .

اما سيترنStern فيعرف الذكاء بانه القدرة على التصرف السليم في المواقف المختلفة،أي ان الفرد الاذكى هو الاقدر على التصرف الجيد في كل المواقف. واما كوهلر Cohler فيرى انه القدرة على ادراك العلاقات.

في حين يرى ستوارد Stodard ان الذكاء هو القدرة على القيام بجميع انواع النشاط العقلي الذي تبدو فيه السرعة والتجريد والتعقيد والصعوبة والتوافق للوصول الى الهدف والقيمة الاجتماعية والابتكار والاقتصادية في الوقت والجهد وتركيز الطاقة العقلية.

ويعرف بورنغ Boring الذكاء على انه نشاط عقلي يتميز بالصعوبة والتعقيد والتجريد والاقتصاد والتكيف الهادف والقيمة الاجتماعية والابتكار والحفاظ على هذا النشاط في ظروف تستلزم تركيز الطاقة ومقاومة القوى الانفعالية.

أما الروح فهي سر من أسرار الله القدير في كونه تفرد سبحانه بماهيتها ولقد حاول الكثير من علماء الأمة إعطاء إجابة تقرب الروح إلى الأذهان، فالروح اسم على وزن فعل كقرب يذكر ويؤنث، وان تعسر عليهم تعيين ذلك بعينه ما دام هو في حد ذاته، أجوهر هو أم عرض؟ أجسم هو أو جسماني؟ إلى غير ذلك. وقد وردت كلمة روح في القران الكريم في مواضع كثيرة نذكر منها ، كما في قوله تعالى "ويسالونك عن الروح قل الروح من أمر ربي وما أوتيتم من العلم إلا قليلا"سورة الإسراء/ أية ٨٥، والمعنى إن علمكم في علم الله قليل، وهذا الذي تسالون عنه من أمر الروح مما استأثر به تعالى ولم يطلعكم إلا على القليل من علمه تعالى.

إن كلمة الروح مشتقة من الكلمة اللاتينية Spiritus والذي يعنى النفس أو الذات، وقد مر مفهوم الروح بنمو ديني وفلسفي عبر التاريخ، إذ ترجع أصولها إلى هوميروس الذي ميز بين الجسم المادي والوظيفة غير المادية والتي أطلق عليها فيما بعد بالنفس أو الروح ، وتحدث المفكرون من أمثال لوكا (Lock,1932-1740)وهيوم(Hume,1740) وكانت (Kant,1838) عن مفهوم الذات متذبذبين بين الروح والإرادة والنفس تارة وبين الذات تارة أخرى .

ولكن حديثاً أستخدم مفهوم الروح ليشير إلى الجانب غير الجسدي و غير المادي مثل الإحساسات و المشاعر والشخصية والقوة والشجاعة والحيوية والتحدي، واكتساب مثل هذه الصفات و إنماءها يمثل ذكاءاً روحياً، فعندما نمتلك الذكاء الروحي نصبح أكثر إدراكا "للصورة الكاملة" – لأنفسنا وللكون، ولغايتنا وأهدافنا، ومن ثم فالذكاء الروحي هو دمج مكونين الذكاء والروح، وقد عرفه كل من:

- **ايمونز Emmons ٢٠٠٠**

هو استخدام المعلومات الروحية لتيسير حل المشكلات اليومية .

- **كنك King ٢٠٠٢**

هو مجموعة من القدرات العقلية القائمة على التكيف وعلى أساس غير مادي وجوانب بعيدة عن الواقع .

- **فوجان Vaughan ٢٠٠٢**

هو القدرة على الفهم العميق للمسائل المتمثلة بنظرة ثاقبة لمستويات متعددة من الوعي.

- **زوهار ومارشال Zohar,D& MarshalL,I. ٢٠٠٤**

هو الذكاء الذى يمكننا مناقشة وحل وتقييم مشاكل المغزى والقيمة ، من خلال وضع أداتنا وحياتنا في سياق أوسع وأثرى ، سياق يعطى المغزى أكثر أهمية من الآخر.

- **ناسل Nasel ٢٠٠٤**

هو الذكاء الذى يشير إلى قدرات الفرد وإمكانياته الروحية التي تجعله أكثر ثقة وإحساسا بمعنى الحياة ، وتجعله قادراً على مواجهة المشكلات الحياتية و الوجودية و الروحية وإيجاد الحلول المناسبة لها .

- **أرمن ودراير Amram,.Y& Dryer,D ٢٠٠٧**

هو القدرة على تطبيق واستخدام القدرات والخصائص الروحية التي تزيد من فعاليتنا في الحياة ورفاهيتنا النفسية .

- **وجلس ورث Wigglesworth, C 2008**

هو القدرة على التصرف بحكمة ورحمة مع الحفاظ على السلام الداخلي والخارجي للفرد بغض النظر عن الظروف .

- **سينغ زاي ٢٠٠٨**

هو القدرة الكامنة للتفكير وفهم الظواهر الروحية وتوجيه السلوك اليومي عن طريق الفكر الروحي .

استنادا الى ما تقدم فالذكاء الروحي هو الذكاء الذي يمكننا من مناقشة وحل المشاكل التي تواجهنا ويجعلنا أكثر ثقة وإحساس بمعنى الحياة.

الدين والروحانية

تستخدم كلمة الدين والروحانية كمصطلحين مترافدين لدى العديد من الناس، غالبا ما تناشد الروحانية مفهوم الدين ونظام الاعتقادات الدينية والعقيدة، لذلك لابد من توضيح الاختلاف بين المصطلحين، فيمكن ان نقول ان معظم الناس الروحانيون متدينون ولكن قليل من الناس المتدينون روحانيون، وذلك لان الدين هو منظم للمشاعر، يعني بتشجيع الفروق الفردية ليقيمه ضمن رزم مترابطة لوصف الاعتقاد، بينما الروحانية تميل لتشجيع التجرد من كل الاعتقادات، والشكل التالي يوضح الاختلاف بين الدين والروحانية.

ت	الروحانية	الدين
١	غير محدودة الجنس	يميل الى ان يكون النطاق ذكوري
٢	ميتافيزيقية (ما وراء الطبيعة)	يميل الى التوافق
٣	تميل الى الذات	يميل الى الجماعة
٤	تميل الى ان يكون له وجود	يميل الى ان يكون مؤثر
٥	تميل الى التحرر	يميل الى ان يكون منظم للمجتمع
٦	تميل الى ان يكون متفوق	يميل الى ان يكون تعريفه حضاري
٧	تميل الى يتقدم ككل	يميل الى ان يكون مستقل
٨	تميل الى ان يكون له اثر كلي	يميل الى ان يكون له اثر جزئي
٩	غير شاملة	يميل الى ان يكون شامل
١٠	منفتح	يميل الى ان يكون متقيد
١١	التواضع حيث تبرز التلقائية من خلال عدم ربطه بالحرية	يميل الى الاعتزاز بالذات يعتمد اساسا على الاعتقاد
١٢	الانسياب- المرونة- السلامة	يميل الى السيطرة - التقيد

الشكل (٦١) الاختلاف بين الدين والروحانية

علامات الذكاء الروحي

الذكاء الروحي هو المحرك الرئيسي للإنسان الذي يوجهه دوماً نحو فعل الخير وتعبد الخالق بيقين وخشوع، ولذلك فإن نقصانه أو غيابه يجعل الإنسان يضل ويصبح أسيراً لرغباته و احتياجاته ويضل عن الطريق السليم، وينغرق في إشباع ملذاته واحتياجاته الجسمية الدنيا، مما يجعله يغوص في ملذات الدنيا، بينما انشغاله بإشباع روحه ونفسه إلى جانب بدنه، بأداء المناسك والحفاظ على الصلاة والطقوس والشكر والخشوع لله وحب الآخرين والتفاني في مساعدتهم، يجعله يزداد صفاء وروحانية وشفافية ويقترب صفاته من الصفات الملائكية، ويقترح (Tekkeveehil.&et.al.,2003) أن الأفراد ذوي الذكاء الروحي يظهرون العلامات التالية :

١- **المرونة**- وتشير إلى مرونة الشخص الذاتية وقدرته على النظر للعالم على أنه مكان واقعي متنوع ومختلف . وتختص المرونة أيضاً بقدرة الفرد على الاندماج والفهم و التكيف طبقاً للتطورات والمستجدات .

٢- **الوعي الذاتي** – حيث يجب أعداد الأشخاص للنظر داخلياً لمعرفة من يكونوا في الواقع .

٣- **القدرة على المواجهة والتعلم** من خبرات الفشل والأشياء التي يخافون منها.

٤- **القدرة على النظر إلى الروابط بين الأشياء المختلفة والتفكير الجماعي** .

٥- **القدرة على العمل** وأن يكون كما يسميه علماء النفس (مستقل المجال)، والشكل الاتي يوضح الفرق بين الافراد مرتفعي ومنخفضي الذكاء الروحي.

ت	الافراد مرتفعي الذكاء الروحي	الافراد منخفضيالذكاء الروحي
١	لا يفقدون الاحساس بالذات	يفقدون الاحساس بالذات
٢	لا يلومون الاخرين ودائما يتقبلون مسؤوليات مواقعهم وافعالهم	يلومون الاخرين عندما الاشياء تذهب عن طريق الخطا
٣	لا يحتاج الى استحسان الاخرين ليشعر بالرضا عن ذاته	يحتاج الى استحسان الاخرين ليشعر بالرضا عن ذاته
٤	يتميز بالضبط الداخلي، فاحساس الاطمئنان ياتي من الداخل وليس من الخارج، فهو يرتكز على القابلية الذاتية والموهبة	الافراد يعتمدون على اعمالهم ليشعروا باحساس الامان
٥	الافراد لا يضطربون بسبب التغير الذي يحصل في العالم	الافراد يضطربون ويشعرون بتهديد الذات بسبب التغيرات المحلية والعالمية
٦	الافراد يبحثون عن الحب والرضا في العالم	الافراد يعانون من تكرار خيبات الامل كالحزن والاسى في العالم
٧	الافراد يروا العمل كمكان خلاق لاكتشاف الذات	الافراد يروا العمل كضرورة مفروضة عليهم
٨	الافراد يتعاملون مع الناس في مكان الوظيفة كبشر لهم قواهم الخاصة، فالعلاقات تاتي قبل الوظيفة	الافراد يتعاملون مع الناس في مكان الوظيفة كوسائل يتم من خلالهم تحقيق الاهداف الخاصة، فالوظيفة تاتي قبل العلاقات
٩	الافراد ينون اخذ الحياة بخفة كلعبة او كفرصة ليلعبوا ويكونوا مبدعين	الافراد ينون اخذ الحياة على محمل الجد بسبب حالة الخوف التي يعيشون فيها من فقدان العمل

الشكل (٦٢) الفرق بين الافراد مرتفعي ومنخفضي الذكاء الروحي

معايير الذكاء الروحي

يرى كثير من الباحثين ومنهم ماك هوفيك (MacHovec.,F.,2002) أن الذكاء الروحي نمط متميز للذكاء يتجاوز الاختلافات في الوقت والثقافة والدين، أنه امتداد لذكاء جاردنر المتعدد.

فالذكاء الروحي أهم أنواع الذكاء على الإطلاق، ويمتاز بقدرته على تغيير الحياة، والحضارات، ومسار التاريخ، والكوكب بأكمله، لأن تنمية الذكاء الروحي يساعدنا على رؤية الجانب المبهج والمرح من الأشياء، وزيادة سلامنا الداخلي مع أنفسنا، مما يجعل الفرد أكثر قدرة على التحكم في النفس وعلى تخفيف الضغوط التي نواجهها في حياتنا المعاصرة التي تتميز بإيقاعها السريع، ورغم أن

الذكاء الروحي يختلف عن الذكاء التقليدي، إلا أن له نفس المعايير التي تميز الذكاء، وهي :

١- أنه يزداد بتقدم العمر ، كما أكد ذلك "جاردنر" (١٩٨٣) بأن الذكاء يتغير بتقدم العمر، وكما أوضحت دراسة "ولمان" (٢٠٠١).

٢- أنه يعكس نمط الأداء العقلي لدى الفرد .

٣- أنه يتكون من مجموعة من القدرات المترابطة غير المستقلة interdependent، كما أكد ذلك كل من ويشل وفوجان (Vaughan,F.,1993)، وايمونز (Emmons,R. ,2000).

٤- بالإضافة إلى هذه المعايير فإن الذكاء الروحي يتميز بكونه "ممثل الذكاء" Representative Of Intelligence، أي أنه يشير إلى تكامل كل أنواع الذكاءات الأخرى.

ويمكن توضيح الفرق بين الذكاء الروحي و الذكاء التقليدي في الشكل الآتي :

الذكاء التقليدي	الذكاء الروحي
لفظي	رمزي
محدود	غير محدود "مطلق"
يميز بين الأفراد	يوحد بين الأفراد
ضبط الذات	تحقيق الذات
كمي	نوعي "كيفي"
دنيوي	روحي

الشكل (٦٣) الفرق بين الذكاء الروحي و الذكاء التقليدي

مهارات الذكاء الروحي

الذكاء الروحي وفقا ل Marska Sinetar هو ملهم للافكار وبمثابة الضوء الذي ينير الطريق، فهو قبلة الحياة التي توقظنا من نومنا الجميل، انه حيوية الناس في أي عمر وفي أي مكان، ويشير "روبرت ايمونز" (Emmons, ٢٠٠٠) إلى أن الذكاء الروحي يتكون من عدة سمات أو قدرات توجد بدرجات متفاوتة من شخص لآخر، وهى خمس قدرات كالأتي :

١. القدرة على التفوق و السمو .
٢. القدرة على الدخول في حالات روحانية عميقة من التفكير كالتأمل والخشوع .
٣. القدرة على توظيف الموارد والإمكانات الروحية في حل المشكلات الحياتية .
٤. القدرة على استثمار الأنشطة والأحداث والعلاقات اليومية مع الآخرين والإحساس بالتوقير وإجلال الحياة والناس .
٥. القدرة علي المشاركة في السلوك العفيف الفاضل الملفت للانتباه ويتجلي في عرض العطاء والتسامح والتعبير عن الامتنان، والتعبير عن العطف والتواضع .

وحدد ت كاثلين نوبل (Noble,2000) الإمكانات البشرية الفطرية للذكاء الروحي في نوعين

من القدرات، هي:

١-الإدراك الواعي للواقع المادي الذي يوجد ضمن واقع اكبر متعدد الأبعاد.

٢-السعي لتحقيق الصحة النفسية(Noble,2000:1-29)

أما كنك (King,2007) فقام بدراسة عن الذكاء الروحي في جامعة ترينت (Trent University) في كندا Canda وحدد الذكاء الروحي بالتكامل والوعي والمساهمة وتطبيق الجوانب المعنوية والتأمل الوجودي العميق والإغراق الفعال للذات والتمكن من الحالات الروحية، واقترح أربع قدرات للذكاء الروحي هي:

١- التفكير الناقد الوجودي، ويتمثل بالقدرة على التفكير بشكل نقدي لطبيعة الوجود (واقع، كون........)

٢- إنتاج معنى الشخصية، ويتمثل في القدرة على استخلاص معنى الشخصية من جميع الجوانب المادية والعقلية.

٣- الوعي التجاوزي ويتمثل في القدرة على تحديد أنماط الروح.

٤- الوعي الشامل ويتمثل في القدرة على الوصول إلى حالات من الوعي (الوعي الكوني، الذاتي.......)

أما فيجلس ورث (Wigglesworth,C.,2008) فوضع قائمة من المهارات على غرار نموذج جولمان التي يعتقد أنها تمثل مهارات الذكاء الروحي :

أولاً – الوعي بالأنا الأعلى للذات، يتضمن :

١. الوعي بوجهة نظرنا العالمية .

٢. الوعي بالغرض من الحياة (الرسالة).

٣. الوعي بهرم القيم .

٤. تقييد التفكير الذاتي .

٥. الوعي بالأنا الأعلى للذات .

ثانياً – الوعي الشامل، يتضمن المهارات الفرعية التالية :

١. الوعي بالارتباط بكل الحياة .

٢. الوعي بوجهات نظر الآخرين عامة .

٣. أتساع تصور الوقت .

٤. الوعي بالقيود / قوة التصور الإنساني .

٥. الوعي بالقوانين الروحية .

٦. تجربة الانفتاح .

ثالثاً – إجادة الذات العليا / الأنا ، يشتمل على :

١. الالتزام بالنمو الروحي .

٢. الاحتفاظ بالذات العليا .
٣. معايشة أغراضك وقيمك .
٤. مساندة عقيدتك .
٥. البحث عن الإرشاد والتوجيه من الروح .

رابعاً - الإتقان الاجتماعية / الوجود الروحي، يتضمن ما يلى :
١. معلم / قائد حكيم وروحي فعال .
٢. عامل تغيير حكيم وفعال .
٣. اتخاذ قرارات عاطفية وحكيمة .
٤. وجود هادئ ومعالج .
٥. الاندماج مع تدفق مجريات الحياة .

وقد تم وصف كل هذه المهارات في خمس مستويات من الكفاءة للمهارة، ويعتبر المستوى الخامس أعلى مستوى، ولا يعتبر الشخص في هذا المستوى أنه انتهى بل هناك دائماً مساحة للنمو .

أما فرانك وليام Frank Wiallam فيرى إن الذكاء الروحي هو القدرة على الاختيار بين الأنا والروح، ويتضمن ثلاثة جوانب هي:

- تحديد الذات العالي.
- فهم القانون العالمي.
- إن الكائن الروحي غير مرتبط بالنتائج بل إن الخبرات والأشكال تأتي من داخل الإنسان.

مراحل نمو الذكاء الروحي

يشير ولبر(Wilbur. K.,2001) إلى أن الذكاء الروحي ينمو ويزداد لدى الفرد في ثلاثة مراحل، هي :

اولا- مرحلة البداية : Beginning Stage

يتركز الانتباه على الذات في هذه المرحلة من خلال التوجه إلى الله والتوسل إليه والصلاة والشكر لله من أجل الطمأنينة والسكينة والشعور بالأمان أثناء الأزمات الشخصية .

ثانيا- مستويات التضامن : Conventional Levels

تشير هذه المرحلة إلى التضامن مع الدين وامتداد لاهتمام الفرد بذاته إلى الاهتمام بالآخرين .

ثالثا- مستويات ما بعد التضامن : Post Conventional Levels

تشير إلى الانتقال من مجرد الالتزام بالمدركات الدينية والروحية إلى التوجه العام للوعي بالذات وفهم الطرق و الأساليب المختلفة لأدراك و معايشة الواقع و الحقيقة .

وهذه المراحل الثلاثة تقابل مراحل النمو النفسي، حيث مرحلة الطفولة التي تتسم بالاعتمادية، ومرحلة المراهقة التي تتميز بالاجتماعية و الرشد الذي يتميز بالتفرد والتفكير الناقد.

ولكن يري "فوجان" (٢٠٠٢) أن نمو الذكاء الروحي ليس بالضرورة أن يسير في خطوات محددة وعلى وتيرة واحدة من التقدم و النمو .

التطبيقات العملية للذكاء الروحي

يقترح زوهار ومارشال (Zohar,D& Marshall.,I.,2000) أن الذكاء الروحي يعتبر قدرة ذاتية داخلية للعقل البشري والنفس والذي يوجد فى نظم ومستويات مختلفة من المخ، وللذكاء الروحي تطبيقات عملية نذكر منها:

- يساعد على فهم الذات وفهم الآخرين.
- يساعد على تنمية الذكاء.
- يساعد على بناء مفهوم الذات ويساعد على بناء الروابط والعلاقات المختلفة مع الآخرين.

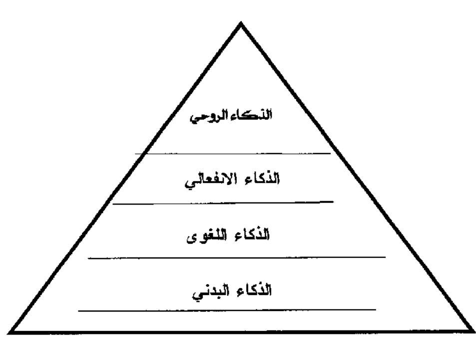
الذكاء الانفعالي وعلاقته بالذكاء الروحي

أننا كأطفال نركز في البداية على أجسامنا، ثم تنمو مهاراتنا اللغوية والمفاهيمية التي تعتبر الركيزة الأساسية لعملنا الدراسي، وتنمو لدينا مبكراً مهارات الاتصال، ولكن يصبح الذكاء الانفعالي للكثير منا فيما بعد منطقة البؤرة وعندما ندرك فيما بعد أننا نحتاج للتحسن، عادة ما نجد أنها تعتمد على التغذية الراجعة في العلاقات الرومانسية وعلاقات العمل، ويصبح الذكاء الروحي بصورة نمطية بؤرة التركيز فيما بعد كلما بدأنا في البحث عن المغزى و نسأل "هل هذا كل ما هو موجود في الكون ؟! . وفى هذا النموذج يرتبط الذكاء الروحي والذكاء الانفعالي ببعضهما البعض، فنحن نحتاج إلى بعض الأساسيات للذكاء الانفعالي إذ أن المشاركة الوجدانية ضرورية، وبعد ذلك وكلما ظهر نمونا الروحي، فإن أي تدريب لتقوية الذكاء الانفعالي سيؤدي إلى تقوية ومساعدة أكثر لنمو مهارات الذكاء الروحي .

فالذكاء الانفعالي يجعل الفرد مدرك لعواطفه ومشاعره، ويكون حساسا لمشاعر الاخرين، واما الذكاء الروحي فهو مهم للفرد في المجالات التالية:

- استعمال المصادر الداخلية العميقة لدى الفرد، لمعرفة من اين تاتي الطاقة لنهتم بالاخرين والقوة لنتسامح معهم.
- تجعل الفرد قادرا على ايجاد المعنى الحقيقي للاحداث والظروف.
- يساعد على تطوير وضوح وثبات المشاعر.
- يساعد على تنسيق القيم الشخصية.

لهذا فإن هذا النموذج المبسط يتخذ شكل هرمي لإيضاح أبسط تسلسل للنمو والعلاقة بين الذكاء الانفعالي و الذكاء الروحي، كما هو موضح في الشكل التالي.



الشكل(٦٤) العلاقة بين الذكاءالانفعالي و الذكاء الروحي

تدريب عملي

فكر معي !

ماذا يحتاج الفرد ليطور قدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الروحي؟

....

ما دور المعلم / الأهل أثناء ممارسة الفرد لقدرات هذا النوع من الذكاء/ الذكاء الروحي؟ ....

الفصل الثاني والعشرون

برامج الذكاء الانفعالي

محتويات الفصل:

برامج الذكاء الانفعالي

المدخل الى مفهوم البرنامج

أن برامج التنمية الوجدانية والاجتماعية ترتبط بالمفهوم الحديث والمعاصر للعملية التعليمية، وأنها ابرز ظاهرة في تكنولوجيا التعليم وان إعداد هذه البرامج يتطلب وضع خطة منهجية منظمة، وأسلوب عمل نحو تحقيق أهداف سلوكية محددة، وأن التفكير ببناء برامج التنمية الوجدانية والاجتماعية وتصميمها يتعين فيه التخطيط والتنفيذ على وفق الأسس التي يتم فيها تحقيق الأهداف، وأن تصميم برامج التنمية الوجدانية والاجتماعية تتضمن خطوات متابعة ونستطيع تحسس تطبيقاتها ونواتجها وقياسها، وأن مهمة هذه البرامج إحداث تغيرات إيجابية في استعدادات الاشخاص واتجاهاتهم ومعارفهم ومهاراتهم.

وأن هدف أي برنامج هو المساهمة في نمو المتعلم عن طريق إحداث تغير ايجابي في اتجاهاته، وطرائق تفكيره، ومعرفته، ومهاراته، ولابد لنا من التعرف على مفهوم البرنامج قبل الحديث عن برنامج الذكاء الانفعالي، وكما يلي:

البرنامج Programme لغة برمج، يبرمج، برمجة، فهو مبرمج ، والمفعول مبرمج، وبرمج العمل: وضع له برنامجا، وبرنامج مفرد والجمع برامج وهو منهج موضوع او خطة مرسومة لغرض ما.

البرنامج Programme اصطلاحا- وعرفه كل من:

- معجم وبستر Webester 1971

هو كل النشاطات المدرسية المخططة التي تشمل إلى جانب الدروس الفعاليات المنظمة، والألعاب الرياضية، والفنون المسرحية، والنوادي، والبرامج البيئية .

- كود Good 1973

هو مجموعة من الدروس، والخبرات المخططة التي يكتسبها الطالب تحت أشراف المدرسة، أو الكلية.

- مصطفى واخرون١٩٨٥

هو الورقة الجامعة للحساب او التي يرسم فيها ما يحمل من بلد الى اخر من امتعة التجار وسلعتهم، وهو النسخة التي يكتب فيها المحدث اسماء رواته واسانيد كتبه، وهو الخطة المرسومة لعمل ما كبرامج الدرس والاذاعة.

- الشبلي١٩٨٦

هو جميع الخبرات التي تهيأ للمتعلمين ليتفاعلوا معها داخل المدرسة، وخارجها من أجل اكتسابهم لها لتحقيق نموهم الشامل في جميع جوانب شخصياتهم، وبناء سلوكهم وتعديله وفقاً للأهداف التربوية.

- السامرائي ١٩٨٨

هو منظومة متكاملة من المعارف، والمهارات الفكرية، والعمليات، والخبرات الموجهة، والوسائل الملائمة لتحقيق أهداف العملية التربوية.

- حسن ١٩٨٩

هو الخطة التي تتضمن عدة انشطة تهدف الى مساعدة الفرد على الاستبصار بسلوكه والوعي بمشكلاته وتدريبه على حلها واتخاذ القرارات اللازمة بشانها ولهذا الجانب أهمية نحو توظيف طاقات الفرد وتنمية قدراته ومهاراته.

- اللقاني ١٩٩٦

هو المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريس ويلخص الاجراءات خلال مدة معينة، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب ان يكتسبها المتعلم بما يتناسب مع حاجاته ومتطلباته.

- جاد ١٩٩٧

هو نظام من الحقائق والمعايير والقيم والمعارف والخبرات والنشاطات العقلية والانفعالية والحركية تقدمه مؤسسة تربوية الى المتعلمين، بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها بشكل يؤدي الى تعليمهم وتعديل سلوكهم، وتحقيق الاهداف التي ينشدونها من وراء ذلك بطريقة شاملة متكاملة.

- علي ١٩٩٨

هو منظومة مكونة من مجموعة من الخبرات التعليمية تقدم لمجموعة من الدارسين لتحقيق اهداف تعليمية خاصة في فترة زمنية محددة.

- الدوسري ٢٠٠١

هو مجموعة من الانشطة المحددة للتعامل مع مشكلة معينة او التجديد لممارسة قائمة او ادخال تطوير معين على العملية التعليمية، وقد يتكون من عدد من المشاريع المنفصلة ذات الاغراض المحددة والتي تؤدي الى خدمة اهداف البرنامج.

- شحاته والنجار ٢٠٠٣

هو مجموعة الانشطة المنظمة والمترابطة ذات الاهداف المحددة، وفقا للائحة او خطة مشروع يهدف الى تنمية مهارات او يتضمن سلسلة من المقررات ترتبط بهدف عام او مخرج نهائي.

استنادا الى ما تقدم فالبرنامج هو تطلعات تربوية تستند الى فلسفات اجتماعية ونظريات علمية ومعلومات مكتسبة عن الفرد وبيئته ومتطلبات نموه.

أهمية البرامج

تعد البرامج مطلبا ضروريا لحاجات العصر ومتطلباته، نظرا للدور الذي تضطلع به تلك البرامج في زيادة الدافعية نحو التعلم، وبلوغ الاهداف التربوية المراد تحقيقها، وتأتي أهمية البرامج تبعا لأهدافها ومقاصدها، وعلى ذلك يمكن اجمال أهمية البرامج بما ياتي:

١- توضيح سير العمل الواجب القيام به لتحقيق الأهداف المقصودة.
٢- توفير الأسس الملموسة لانجاز الاعمال.
٣- تحديد نواحي النشاطات الواجب القيام بها خلال مدة معينة.

لكل برنامج لابد ان ينطلق من فلسفة معينة تعكس نظرة المجتمع للانسان، واهداف يسعى الى تحقيقها، بعضها قريب الامد وبعضها بعيد الامد، على ان يتوفر بين النوعين عنصر التكامل والانسجام، فلا يتم التمسك باهداف سلوكية محددة لا تفضي بالنهاية الى تحقيق الغايات النهائية، فضلا عن خطوط للتغذية الراجعة ووسائل للتقييم الداخلي واخرى لتقييم البرنامج بشكل مقارن مع البرامج الاخرى.

تصميم البرامج

تمر عملية تصميم بناء البرامج بمراحل متعددة، وكما يلي:

- التعرف على الغايات التعليمية والتربوية للبرنامج، حيث تشتق هذه الغايات من ثلاثة مصادر رئيسة (المجتمع والمتعلمين ومجالات المادة الدراسية)، وفي ضوء تلك الغايات يتم اختيار الهدف او الاهداف العامة.
- تحديد المادة التعليمية التي سوف يقوم عليها نشاط التعليم والتعلم، وفي هذه المرحلة يحتاج معد البرنامج الى الاستعانة باكثر من مصدر لتحديد المادة العلمية المناسبة .
- تحديد الاهداف التعليمية المراد تحقيقها من قبل المتعلمين في صورة نتائج تعلم سلوكية يمكن قياسها وتقويمها، وهذا بدوره يؤدي الى وضوح الرؤية في تحديد عناصر البرنامج ومكوناته.
- تحديد خصائص المتعلمين الذين يستهدفهم البرنامج من حيث قدراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم وخبراتهم السابقة، والخصائص التي تتعلق بموضوع البرنامج.
- اختيار نشاطات التعلم والتعليم بما يساعد على تحقيق الاهداف التعليمية.
- اختيار المصادر التعليمية المناسبة- حيث ترتبط نشاطات التعلم التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم باختيار المصادر التعليمية التي يمكن ان تسهم على نحو فعال في توضيح محتوى المادة التعليمية وحث التلاميذ وزيادة دافعيتهم للتعلم.
- تجريب البرنامج، وتعديله- تعد هذه الخطوة من الخطوات المهمة في الاعداد- حيث يتم تجريب البرنامج كاملا او جزءا منه مع المتعلمين.

مرتكزات تنفيذ البرامج

يرتكز تنفيذ البرنامج على مرتكزين اساسين، هما :

أولا- تهيئة بيئة تعلم ايجابية، فالبيئة هي الوسط الذي يحدث من خلاله التعليم والتعلم ويتكون من عناصر مادية وانسانية ونفسية ويؤثر في العملية التعليمية سلبا وايجابا، وتتلخص خصائص البيئة بالنقاط التالية:

- بيئة آمنة، والتحرر من الخوف سواء كان مصدره مادي او نفسي والخلو من الالم النفسي والتهديد والاجبار والاكراه والاستغلال.
- الحرية- يوفر للتلاميذ حرية حقيقية في الاختيار والاشتراط التطوعي في مختلف الانشطة.
- الاحترام المتبادل بين المعلمين والتلاميذ وقبول الاختلاف في المشاعر والانفعالات وقبول التنوع والاختلاف.
- المساندة والدعم ومراعاة الفروق الفردية ورعاية ودعم التباين في القدرات والخصائص، وذلك بتقدير الاحتياجات الفردية لكل تلميذ وتقديم مختلف أشكال المساعدة والدعم.
- تهيئة داعمة ومثيرة للذكاء الانفعالي- من خلال تقديرالانفعالات المختلفة ومناقشتها .
- بيئة تعلم محددة الاهداف وواضحة المعنى وذات طابع عملي- وذلك بتحديد المواد والادوات الخاصة بالتعلم في حل المشكلات التي يتعرض لها التلميذ في مختلف مواقف الحياة.
- التعاطف والاهتمام- وذلك بتقبل وفهم كل من المعلم والتلاميذ انفعالات الاخرين والمشاركة الانفعالية بينهم.
- اثارة دافعية التعليم- وذلك بان تدفع مواد وبيئة التعلم التلميذ للشغف والفضول المعرفي والرغبة في المزيد من التعلم.
- المرونة- تتم بادخال تعديلات تدريجية ، بصورة تشاركية على بيئة التعلم عند الحاجة.

ثانيا-المعلم – هوالمنفذ للسياسة التعليمية، ينفذها بوسائله المختلفة من مناهج وطرق تدريس وتوجيه وتقويم، ويتوقف نجاحه في تنفيذ هذه السياسة على درجة اتقانه هذه الوسائل كلها، ويتضح دور المعلم في مساعدة التلاميذ على:

- تعلم المفردات والعبارات التي يمكن من خلالها تسمية وتصنيف الانفعالات.
- الاحساس بانهم محل رعاية واهتمام وتقدير.
- تحديد انفعالاتهم الذاتية وادراك علاقاتها بالاحداث والمواقف المثيرة لها.
- فهم وتقدير انفعالات المعلم، والشكل التالي يوضح الاجراءات السلوكية الواجب اتباعها عند تنفيذ برامج الذكاء الانفعالي من قبل المعلمين

الأخطاء السلوكية أن تقول للتلميذ:	السلوكيات البديلة أن تقول للتلميذ:
لا تفعل	اخشى انك تؤذي نفسك
لا تتكلم	اخشى ان صوتك ربما يزعج ويشتت انتباه زملائك
لا تاخذ حاجات غيرك بدون استئذان	اخشى ان تفقد صداقة زملائك بهذا التصرف
انت سببت لي ضيقا وازعاجا	انني لست على ما يرام اليوم
انت تلميذ بطيء	الوقت يمر بسرعة
اخفض صوتك	هلا اسديت لي معروفا باخفاض صوتك

الشكل (63) الاجراءات السلوكية الواجب اتباعها عند تنفيذ برامج الذكاء الانفعالي

برنامج الذكاء الانفعالي

أكد جولمان على اهمية برامج التنمية الوجدانية والاجتماعية وضرورة تقديمها كجزء من المقررالدراسي والحياة المدرسية، على ان تشمل الاباء وكل من يقوم بالريادة في المجتمع وتؤدي هذه البرامج لافضل النتائج حين تمتد لمدة طويلة ويقوم بها مدربون او معلمون على درجة عالية من الخبرة والمهارة وقبل ذلك يكون لديهم صحة وجدانية جيدة.

فالذكاء الانفعالي هو الاستشارات الادارية لعمل المستثمرين من رجال الاعمال في حدود تتبع اعمال البحث عن الارباح وياتي التاكيد في ان كل شخص يستطيع ان يتدرب على ان يصبح اكثر ذكاءا في الانفعال، والذي شجع ظهور ذلك طريقة رصينة في استشارات الشركات والمعاهد على سبيل المثال مجموعة هي (Huy,1999) وربط مستويات دانيال كولمان (Goleman,1995,1998) وكيس ويسترن في جامعة ريسرف (Case Western Reserve University)التي تبنت بحث ثلاث ايام عن الذكاء الانفعالي (Three- day seminar on emotional Intelligence) ومواقع على الشبكة التي نشرت اعظم قوة ادراك حقيقية عن الذكاء الانفعالي معززة ومقاسة .

لقد قاد هذا الاهتمام الاخير والمنتشر على نطاق واسع لاهمية الذكاء الانفعالي في ميدان العمل الى تطوير برامج مصممة من أجل:

١- تثقيف الناس حول مناسبة الذكاء الانفعالي في ميدان العمل.

٢- توفير اطار عمل لتطوير وتعزيز قدرة هذه البرامج على التفاعل مع اشخاص اخرين من ذوي الذكاء الانفعالي الاكبر.

وقد أصدر الاتحاد المعني بالابحاث في مجال الذكاء الانفعالي في المنظمات تقريرا تقنيا (Cherniss&Goleman,1998) يحدد الطريقة المثالية لتطوير الذكاء الانفعالي ،لان التعلم الاجتماعي والانفعالي يعالج بصورة مختلفة عن معالجة التعلم المعرفي او التقني وبالاعتماد على الدراسات الراهنة لافضل الممارسات لتعزيز التعلم الاجتماعي والانفعالي.

ويشير زيبل (zipple,2000) الى ان مفهوم الذكاء الانفعالي موضحا انه لا يوجد خط قاعدي ينبغي توافره لكي نقول ان الفرد يمتلك الذكاء الانفعالي، بل انه يمكن تعلمه والتدريب عليه كلما زادت قدرة الفرد على الوعي بالذات والضبط الانفعالي، فيختار عن قصد كيف يسلك وكيف يستجيب في المواقف على نحو يحقق له الخير والفائدة.

تتضمن برامج التنمية الانفعالية والاجتماعية مجمل الخبرات، وألوان النشاط التي تخططها مؤسسة أو جهة ما وتنفذها في سياق معين خلال مدة محددة لتحقيق أهداف منشودة وأن أي برنامج يتألف من أربعة عناصر أساسية هي:

١. الأهداف المنشودة.

٢. المحتوى (المعلومات، والاتجاهات، والمهارات).

٣. الخبرات التعلمية والتعليمية.
٤. تقويم النتاجات والتغذية الراجعة.

وقد بدا المعلمون تدريس مبادىء الذكاء الانفعالي في ظهور ما يسمى بمنهج التعلم الذاتي ومن خلال التاكيد على الاهتمام بالنمو الاجتماعي والتعلم الاجتماعي والانفعالي المتعلق بالذكاء الانفعالي وذلك بصياغة برامج تربوية لترقية ما يعرف بالكفاءة الاجتماعية والانفعالية، وبناءا على ذلك بدا النفسيون في التوظيف التربوي للتراث النفسي لتنمية الذكاء الانفعالي، وقد أسهمت العديد من الدراسات في التحقق من فعالية برامج الذكاء الانفعالي وأوضحت الدراسات التجريبية أن الذكاء الانفعالي ينمو ويتطور بالتعلم والمران على القدرات والمهارات التي يتشكل منها .

وقد بينت دراسة ليبر وآخرون (Lepper&et.al,1973) إن أسلوب الإثابة والرضا المتبع مع أطفال المجموعة التجريبية كان له اثر فاعل في تعزيز الدافعية الذاتية لدى الأطفال الصغار.

وتوصل ارمسترونج (Armstrong,1994) إلى إن التشجيع والدعم يجعل أكثرنا قادرين على تطوير الذكاء الانفعالي إلى مستوى مرضي.

ويرى كولمان(Goleman,1995) بان الذكاء الانفعالي يمكن أن يبنى ويتم تعلمه من خلال تنمية مهارات التفاعل مع الآخرين، وانه إذا كانت نسبة الذكاء المجرد مستقرة على مدى الحياة فأن نسبة الذكاء الانفعالي يمكن أن تتزايد بالتدريب والتعلم لمهارات الذكاء الانفعالي كي تحقق النجاح والتميز.

ويؤكد ستين(Stein,1996) إلى إن الأفراد رجالا ونساء يمكنهم ترقية قدراتهم العاطفية، حيث يمكن أن يتعلموا مهارات الإصرار وإدارة الإجهاد والاستماع إلى الآخرين .

وأما دراسة كوتمان وشستر (Gottman&Schuster,1997) فقد استندت على عدة أسس لتنمية الذكاء الانفعالي وهي ضرورة إن يدرك الطفل عواطفه ويمتلك القدرة لتمييز عواطفه عن طريق المودة والتعلم وان يصغي لمشاعره بتسامح وصدق وان يجد الكلمة المناسبة للتعبير عن عواطفه وان يكتشف استراتيجيات حل المشكلة بنفسه.

وأما دراسة نوفك (Novick,1998) التي كانت بعنوان' تربية المرونة ' وهو برنامج اطلق عليه الزاوية الملائمة ، مجهز بمكان امن ومدعوم للاطفال الذين يواجهون صعوبات في الصفوف او ساحات اللعب او المواقف المنزلية من خلال مساعدتهم لبناء مهارات في علاقات الصداقة ومهارات في الاتصالات وتقييم الذات.

وأما دراسة لويكاوزك (Lewkowicz,1999) فترى ان باستطاعة المعلمين مساعدة الطلاب في احباطاتهم المدرسية وجعل الصف اكثر نشاطا وحيوية من خلال تزويدهم بمعلومات ومهارات حياتية ضرورية كالشعور بالايجابية والتفكير العقلاني والتصرف بحساسية.

وأما دراسة كوب وماير(Cobb&Mayer,2000) فاشارت الى ضرورة ان تكون برامج الذكاء الانفعالي مبنية على ابحاث ودراسات رصينة وليس على اقتراحات حسية مركزة على

نموذجين للذكاء الانفعالي هما القابلية الذاتية والقابلية الاجتماعية كخليط للكفاءة واوصت الدراسة بان السلوك التعاوني يمكن ان ينشأ بصورة خلاقة من خلال التخطي الصحيح للعقبات وتعليم الاستنتاج الانفعالي.

واما دراسة هاجك (Hamachek,2000) فبحثت عن الطرق المناسبة لاكتساب الذكاء الانفعالي من خلال المعرفة الذاتية والتفهم الذاتي للفرد. وبحثت العلاقة بين الذكاء المعرفي و الانفعالي الذي يمكن ان ينمو من خلال معرفة وتفهم الذات.

وأما دراسة كلوب وويد (Kolb&Weede,2001) فقد توصلت إلى إن لبرنامج المهارات الاجتماعية اثرا فاعلا في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الاطفال الصغار وقد اوصت الدراسة بعدة مقترحات من شانها ان تنمي الذكاء الانفعالي ومنها: تقديم فعاليات تعليمية تعاونية والتدريب على الذكاء الانفعالي من خلال ادخال الذكاءات المتعددة وبرامج الوقاية من العنف والعدوان ومناهج دراسية ضد التعصب.

وأما دراسة اليس (Elias,2001) فاشارت الى ان المدارس تمثل قوة ضاغطة بالنسبة للطلبة ويجب ان تتضمن مناهجها برامج تنمي الثقة بالنفس وتحقق الصلة بين الطلبة مع بعضهم ومع المجتمع الذي يعيشون من خلال المشاركة والمنافسة والتقييم ليقوموا بتحليل المواقف الاجتماعية الضاغطة ويقاوموا السلوك الجنسي غير المناسب.

وأما كاريوس (Caruse,2002) فيشير إلى أن العديد من العلماء العاملين في مجال الذكاء الانفعالي يشيرون بأن من أهم خصائصه التي يختلف فيها عن الذكاء المعرفي، أنه يمكن زيادته وترقيته بالممارسة والتدريب وورش العمل.

واما دراسة فريد مان (Freedman, 2003) التي اجريت على (٢٩) طفلا وطفلة حيث بلغ متوسط اعمارهم (١٢) سنة وتم تقديم الذكاء الانفعالي ضمن منهاج المدرسة واستخدم مقياس الذكاء الانفعالي للشباب كاختبار قبلي وبعدي، وتوصلت الدراسة الى ان ذكاء الاطفال الاجتماعي والانفعالي ازداد بشكل ملحوظ بعد تطبيق المنهج بسنة واحدة فقط حيث كان الاطفال قادرون بشكل افضل على فهم انفسهم والتعبير عنها وفهم الاخرين والتواصل معهم وادارة عواطفهم والتكيف لبيئتهم المباشرة في المدرسة .

وقدمت كيتو اورم (Orme, G. ,2003) نتائج التدريب الفردي الذي كانت تقدمه لمدراء الشركات منذ عام ١٩٩٩ في مؤتمر عقد فينوفا اسكوتشيا،حيث قامت بتقييم (٤٧) مديرا تنفيذيا واستخدمت مقياس الذكاء الانفعالي كاختبار قبلي وبعدي واما البرنامج فقد ركزت على مهارات الذكاء الانفعالي الضعيفة والتي تم تحديدها باستخدام مقياس١_ EQ واستمر التدريب لعدة شهور وتوصلت الدراسة الى ان مهارات الذكاء الانفعالي يمكن تحسينها في قاعات الدروس ومواقع العمل ومن ضمنها الوعي بالذات و تحقيق الذات وتحمل الاجهاد واختبار الحقيقة والسعادة.

وأما دراسة (حمد،٢٠٠٤) فقد توصلت إلى إن للبرنامج الإرشادي بأسلوب النمذجة أثرا فاعلا

على أطفال المجموعة التجريبية في تعلمهم المهارات الاجتماعية .

وتوصلت دراسة (محمد ٢٠٠٥) التي كانت بعنوان فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي وتاثيره على التفكير الابتكاري للاطفال التي اجريت على عينة قوامها (١٥٦) طفلا وطفلة تتراوح اعمارهم بين (٥-٦) سنوات، الى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الانفعالي وابعاده والتفكير الابتكاري وابعاده.

وأما دراسة نيكوس (Nichoas,2006) فقد توصلت إلى فاعلية البرامج المستخدمة في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الصغار.

وقامت (النمر، ٢٠٠٦) بدراسة بعنوان فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي على بعض المتغيرات النفسية للاطفال على عينة من الاطفال(الاناث) المنخفضات في الذكاء الانفعالي ، وقد توصلت الدراسة الى فاعلية البرنامج في تنمية الذكاء الانفعالي .

وقد بينت دراسة كاتز و نلسون (Katz & Nelson ,2006) إلى إن لبرنامج النمذجة الايجابية أثرا فعالا في تدريب الانفعال وتعديل سلوك الأطفال الصغار.

وأما دراسة (الخفاف ودرويش،٢٠٠٨) فقد توصلت إلى فاعلية برنامج اللعب التنافسي في تنمية الثقة بالنفس لدى طفل الروضة .

وأما دراسة (الخفاف ودرويش،٢٠٠٨) فقد توصلت إلى فاعلية اسلوب التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى طفل الروضة .

استنادا الى ما تقدم فبرامج الذكاء الانفعالي تبدأ في مراحل مختلفة في عمر الانسان ولا تتحدد في عمر معين.

نماذج من البرامج المخصصة لزيادة الذكاء الانفعالي

يرى ايليس واخرون (Elias,et.al,2003) ان برامج التعلم الاجتماعي والانفعالي تبدا من سن الحضانة وتستمر الى عمر (١٢) سنة وان مثل هذه البرامج تساعد المدراء والمعلمين والعاملين في مجال التعليم على عمل اختبارت مدروسة فيما يتعلق بما هو مناسب لحاجات مدارسهم وطلابهم، هذه البرامج تشمل العنف والنمو الجنسي والنمو الصحي والتقدم الاكاديمي من حيث علاقة ذلك بالاسرة والمجتمع، وهي بذلك تعتبر جزءا مكملا للبناء المنهجي والوظائف المدرسية.

اما براين واخرون (Brinm&et.al,2003) فيروا ان برامج التعلم الاجتماعي والانفعالي الشاملة تركز على فهم افضل لوسائل التعلم المنبثقة من العلاقة المدعمة لمثل هذه البرامج التي تبدا في اعمار مبكرة وتستمر حتى المرحلة الثانوية، ومن اهم البرامج التي عملت على تنمية الذكاء الانفعالي :

اولا- برنامج فريدمان Freedman, 1999 الولايات المتحدة الامريكية

قدم فريدمان Freedman,1999 نموذج الثواني الست لمعامل الذكاء الانفعالي Six

Second Model EQ ويقول ان ست ثواني تامل وتفكير تساعد الفرد على تعلم وتعليم الذكاء الانفعالي وكيف ان هذا الذكاء مهم في حياتنا، ويقدم ثلاثة مجالات لتعلم الذكاء الانفعالي، هي:

- **تعرف على نفسك Know Your Self** العمل على زيادة وعيك بنفسك وتنمية قدرتك على الادراك او فهم مشاعرك محو الامية العاطفية (Emotional Literacy) والتواصل معها والسعي لترى كيف تختار من وقت لاخر نماذج محاكاة لحياتك.
- **اختر لنفسك Choose Your Self** ان تصف معتقداتك وافعالك وتغير نماذج المحاكاة التي تبعدك عن اهدافك الحقيقية وان تحدد الشخص الذي ترتبط به.
- **اعط نفسك Give Your Self** ان تعمل على اختبار علاقاتك بالاخرين، وتهيئة بيئة اجتماعية وانسانية يكون فيها توازن بين الافراد واستخدام التعبيرات الكاملة للمعرفة الذاتية، والاختيار الذاتي والشعور بذاتية الانسان.

ثانيا- برنامج بار- ون Bar-On ٢٠٠٠الولايات المتحدة الامريكية

يهدف هذا البرنامج الى تعليم مهارات محددة من الذكاء الانفعالي، وهو برنامج يتالف من اربعة اجزاء تتناول:

- المساعدة في بناء الاهداف.
- المساعدة في وعي الذات.
- المساعدة في التفكير الايجابي.
- المساعدة في التعامل مع الضغوط.

وقد تحققت البحوث التجريبية التي اجريت على مثل تلك البرامج فاعليتها المرتفعة.

ثالثا- برنامج شابيرو Shapiro ١٩٩٧ نيويورك

يهدف برنامج شابيرو والذي كان بعنوان كيف تزيد الذكاء الانفعالي لطفلك الى مساعدة الاطفال في تنمية الذكاء الانفعالي لديهم من خلال برنامج للوالدين لتشجيع التفكير الايجابي لابنائهم ويقدم عددا من الالعاب والتمارين تساعد على تحسين مهارات الطفل في:

- تشجيع التعاطف.
- الامانة.
- التفاؤل.
- حل المشكلات.
- تنمية المهارات الاجتماعية.
- المثابرة لتحقيق الهدف.
- مواجهة الاخفاق.

رابعا- برنامج جليتون Gelennon ٢٠٠٠ كاليفورنيا

يهدف هذا البرنامج الذي كان بعنوان ٢٠٠ طريقة لتحسين الذكاء الانفعالي للطفل الى تنمية

الذكاء الانفعالي للاطفال من خلال برنامج يتضمن عدة استراتيجيات تقدم للوالدين والابناء في نفس الوقت.

خامسا- برنامج فانيلي ويتنغرو ورذرفورد وتايمي Fineley,P,R,T ٢٠٠٠ الولايات المتحدة الامريكية

قدم هذا البرنامج عدد من الخطوات لتحسين الذكاء الانفعالي لدى صف من مختلف الاعمار في المرحلة الابتدائية.

سادسا-برنامج كور Core ٢٠٠٠ نيويورك

يهدف هذا البرنامج الذي كان بعنوان تحسين الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي للطلبة الى التحقق من فاعلية اجراءاته، والتحقق من العلاقة الترابطية بين الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة، ومن نتائج البحث هو فاعليته المرتفعة ، ووجود علاقة ايجابية بين مهارات الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي.

سابعا- برنامج الخفاف ٢٠٠٩

يهدف هذا البرنامج الذي كان بعنوان التنوير الانفعالي الى تنمية الذكاء الانفعالي للاطفال من خلال برنامج يتضمن عدة استراتيجيات تقدم للاطفال.

مراحل اعداد برنامج الذكاء الانفعالي

وقد اقترح جيرنس وكولمان (Cherniss&Goleman,1998) خطوط عريضة للذكاء الانفعالي المطور بصورة فعالة في اربعة مراحل او اطوار، وهي :

أولا- طور الاعداد Preparation Phase

يتم هذا الطور بتقييم نقاط القوة الشخصية والقيود اللازمة لتوفير التغذية الراجعة بعناية وزيادة الخيارات لدى المتعلم وتشجيعه المشاركة وربط اهداف التعلم بالقيم الشخصية الذاتية وتعديل التوقعات وقياس الاستعداد(Cherniss&Goleman,1998) فقبل ان يبدا الطلاب بالتدريب فلابد من دفعهم للالتزام بالتغير الذي سيتطلب بذل جهد مركز لفترة من الزمن.

يشكل التعلم الاجتماعي والانفعالي تحديا للافراد لانهم سيشكلوا ادراكات خاصة عن أنفسهم وكيف يرتبطون بالاخرين بعلاقات اجتماعية وكذلك يكون الناس بصورة عامة على دراية أقل بنقاط الضعف الاجتماعية والانفعالية من وعيهم بالعيوب التقنية لديهم ولتكوين تقويما ذاتيا فان باستطاعة الافراد تقديرادراكاتهم عن قدراتهم لاستعمال الذكاء الانفعالي ودراسة استجاباتهم من خلال النظر في نقاط القوة والتحسن وبذل جهد واع لتعزيزالوعي الذاتي لديهم ولمهاراتهم الاجتماعية لابد من تقييم رحلتهم في التعزيز المهني وتاملها حينما يضعون اهدافا للعمل في ضوئها لتحقيق تحسن واع. وطبقا الى باحثي التغير السلوكي(Prochaskaetal,1994) فان الافراد يمرون من خلال مراحل الاستعداد للتغيرفقد قدم جيرنس وكولمان(Cherniss&Goleman,1998)

اربع مراحل للاستعداد خصيصا لطلبة الجامعة، وهي:

١- **المرحلة الاولى** - ينكر الطلاب ان لديهم اية حاجة للتغيير.

٢- **المرحلة الثانية** - يرى الطلاب أهمية الحاجة لتحسين احوالهم ، لكنهم غير متاكدين من امكانية القيام باي شيء أو انهم يؤجلون العمل للقضاء على هذه الحاجة.

٣- **المرحلة الثالثة** - يعترف الطلاب بالمشكلة ويضعوا طرق بديلة ويرسموا خطة للتنفيذ.

٤- **المرحلة الرابعة** - يضع الطلاب الخطة موضع التنفيذ.

ثانيا - طور التدريب Training Phase

عند الاعداد للتدريب على الذكاء الانفعالي فان المرشدين يجمعون تقييمات كل طالب وقياس مرحلة الاستعداد وتقديم التدخل المناسب، وقد حذر(Cherniss&Goleman,1998) من تواصل الدافعية في ان تكون قضية هامة اثناء التدريب في التعلم الاجتماعي والانفعالي.

ويتالف التدريب من تعزيز العلاقة الايجابية بين المرشد والمتعلم وزيادة التغير الموجه ذاتيا وتحديد الاهداف الهامة ووصفها وتجزئة الاهداف الى خطوات قابلة للادارة وزيادة الفرص المتاحة للتمرن وتوفير التغذية الراجعة والمتكررة حول المران واستخدام الطرق التجريبية وتدعيم الاسناد الاجتماعي واستخدام النماذج وتعزيز التبصر ومنع حدوث الانتكاسة.

ان العلاقة الايجابية بين المرشد والمتعلم تكون حاسمة اذا ما اريد للطلاب النجاح وان المرشدين والموجهين الاكثر نجاحا هم المتعاطفين والحنونين وليس الذين يوجهون التعليمات ويطلبون الامتثال اليها او يطالبون الاخرين بمواجهة التحديات فحسب، اضافة الى ذلك ان المرشدين الناجحين هم الذين يعدلون ويكيفون التدريب ليتناسب مع حاجات كل طالب واهدافه وتفضيلاته لاساليب التعلم ويفضل للطلاب ان يطوروا الكفاية الانفعالية حينما يقررون اية كفايات يبدأون بها ويحددوا اهدافها .

وتتالف التمارين الواقعة لدى الفرد من فعاليات لتحسين الوعي الذاتي لديه وادارة انفعالاته ودافعيته الداخلية،على سبيل المثال في النشاط الصفي الذي يطور الوعي الذاتي يطلب من الطلاب ان يذكروا جميع الانفعالات التي يستطيعون تسميتها، ومن ثم يسال المرشد الطلاب عن الانفعالات التي يتوقعون المرور بها في بقية اليوم وفي اثناء الفترة الثانية من التجمع الصفي فان الطلاب يقارنون توقعاتهم الانفعالية مع الانفعالات التي مروا بها بالفعل ويناقشون الاختلافات ، واما الاساليب الخاصة بادارة الانفعالات فيطلب من الطلاب كتابة ما يتعلق بموقف مروا فيه بانفعالات سلبية وبتفصيل اكبر قدر الامكان، وعلى الرغم من امكانية القيام بهذا التمرين بصورة منفردة الا ان من المفيد بالنسبة للطالب مناقشة الافكار الموضوعة لحل المشكلة مع احد الاقران في مجموعة صغيرة وباستخدام هذه الطريقة فان الطلاب يتحاشوا ان يصبحوا جامدين في تفكيرهم لان فردا اخر يعاني من نفس الموقف وبالامكان مساعدته على تحديد الحل.

أما بالنسبة للدافعية الذاتية Self-Motivation فان الطلاب ياخذون واجبا صفيا رئيسا

ويحددون الانفعالات التي يشعرون بها ومن ثم يجزاون الواجب الصفي الى مهام أصغر باستخدام مخطط انسيابي او جدول زمني يوضح المواعيد الزمنية لاكمال كل مهمة. وبالاضافة الى ذلك فان على الطلاب كتابة تصريح ايجابي حول قدراتهم على اداء المهمة وتسجيل مشاعرهم حول كل مهمة، وعلى المهام الاصغر ان تستثير قدرا اكبرمن المشاعر الايجابية والاحساس بالثقة لدى الفرد ومن ثم بامكان الطلاب كتابة تقريرا نهائيا عن العملية اذ يقارن الطلبة بين مشاعرهم الاولية المتعلقة بالواجب مع مشاعرهم الاخيرة حول انجازاتهم.

وتتالف التمارين المتبادلة بين الفرد والاخرين من فعاليات تتمثل بالارتباط مع الاخرين بعلاقات اجتماعية والمراقبة الذاتية للاخرين والتمرن بصورة جيدة فان باستطاعة الافراد تحديد العلاقات المثيرة للمشكلات في العمل التي يكون سبب النزاع اما حادث او موقف، فالطلاب يحتاجون الى تحديد اربعة ابعاد للعلاقة وهي(حدودها وتوقعاتهم وادراكاتهم عنها واحداث خاصة بها) فعند استعراض الحدث الخاص في اللقاء مع الطلبة فان الطلاب يصغون هنا الى المهارات ويتحدثون عنها اضافة الى اي اتصال غير لفظي لتحديد ما باستطاعتهم القيام به بصورة مختلفة ، ولكي يصبح الطلاب اكفاء ومستعدين للمراقبة الانفعالية ، فانهم يتعلمون اساليب لمساعدة الاخرين على التعرف على الانفعالات عندما لا يكونون في حالة تمكن من السيطرة الانفعالية وادارة الانفعالات، وتتالف هذه الاساليب من خلال منح الشخص مقعدا او تشجيع شخص على الحديث ببطءاو اعادة توجيه المحادثة، وتهدف كل اداة من هذه الادوات الى مساعدة الفرد على الهدوء وعلى دراسة كيف يشعر او تشجيعه على تغير الموضوع الى موضوع متماسك انفعاليا .أما بالنسبة للتمرين فان الطلاب يكتبون سيناريو قصير ويصفوا فيه شخص اخر خارج عن سيطرته الانفعالية وبعد ذلك يقوم الطالب باعادة كتابة الحدث باستخدام احد هذه الاساليب التي تم ذكرها وسيقيم الطلاب الانفعالات التي يمرون بها اثناء الحدث الخاص او اللقاء غير المتوقع.

وبعد اكمال التمارين فان الطلاب يعيدوا تقسيم مهاراتهم و تحديد اهدافهم في محاولة للحصول على المزيد من التحسن ولان الوعي بالذات من الكفايات الجوهرية للذكاء الانفعالي، فقد يستفاد اولئك الذين يكونون بحاجة شديدة لهذه المهارة من التغذية الراجعة. ولهذا السبب وبالاضافة الى التدريب من المرشد فان باستطاعة معلم الصف تشكيل فرق للتزويد بدعم اضافي للتغير السلوكي اثناء اكمال المشاريع الكورسات.

وعلى الرغم من قدرة المحاضرات والقراءات على تزويد الطلاب بفهم الذكاء الانفعالي الا ان الفعاليات التجريبية مثل لعب الدور والمناقشات الجماعية والمحاكاة للواقع تعمل على برمجة الدوائر الكهربائية او العصبية الرابطة للوزة والقشرة الجديدة ، وتعمل مشاهدة السلوك النموذج وتحليل الملاحظة ومحاكاة الافعال الايجابية على اثراء خاص لكل من التعلم الاجتماعي والانفعالي فمن خلال ملاحظة الاخرين وهم يمرون بسلوك مزعج ويتعاملون معه بحكمة فان الطلاب الملاحظين للنموذج يطوروا تبصرا لردود افعالهم الانفعالية وللمهارات الضرورية للتعامل مع السلوكيات المزعجة.

ويحتاج المرشدون الى اعداد الطلاب للنكسات الحاصلة بين الحين والاخر لكي لا يصابوا بالاحباط والاستسلام قبل ان تصبح الاستجابة المكتسبة حديثا تلقائية وان من المفيد تزويدهم بمهارات للوقاية من النكسة مثل مناقشة الحادث مع عضو موثوق به في الفريق او مع المرشد والامر المهم هنا هو اثبات كيفية مراقبة تقدمهم و تقديم التعزيز الذاتي للحفاظ على دافعية التغير، وتقدم هذه المرحلة من التدريب للطلاب المعرفة اللازمة للذكاء الانفعالي وتزويدهم بادوات للتغير الاجتماعي والانفعالي بحيث يصبح عملية متواصلة للتعلم الذاتي وان تم تطبيق هذه العملية فان بالامكان الانتقال من الصف الى كافة مظاهر حياتهم.

ثالثا - طور انتقال المهارات وصيانتها(المحافظة عليها)

Transfer and Maintenance Phase

ويعتمد نجاح الطالب في نقل المهارات الانفعالية والاجتماعية والمحافظة عليها اعتمادا كبيرا على الاسناد الذي يتلقاه الطالب من اعضاء هيئته التدريسية واداراته . فالبيئة الاسنادية تشجع على الاستخدام المتواصل للمهارات الاجتماعية والانفعالية الفعالة وتزودهم بثقافة تدعم المزيد من النمو والتطور لديهم. ويمكن تعزيز استخدام المهارات الاجتماعية والانفعالية من خلال:

١- نمذجة الكفايات المرغوبة من خلال استخدام المهارات اللازمة.

٢- توفير الفرص العديدة للطلاب لممارسة مهارات الذكاء الانفعالي.

٣- اقامة تمارين خاصة بالذكاء الانفعالي في منهج الاتصال بالاعمال والادارة والمحاسبة ونظم المعلومات وكورسات الحاسبات.

ان مثل هذا التامل المتواصل يساعد الطلاب على الحفاظ على المعلومات المتعلمة، لان الوعي بالذات هو حجر الاساس في الكفاءة الاجتماعية والانفعالية فان بالامكان ان يكون للتامل بشكل خاص قيمة اثناء طور انتقال المهارات وصيانتها.

رابعا- طور تقويم التغير الحاصل Evaluating and Change Phase

يتم دعم انتقال المهارات وصيانتها باجراء تقييم تتبعي للمهارات المتعلمة اثناء التدريب .ففي نهاية كل عام فان على الطلاب اكمال تقييما ذاتيا اخر لقياس التقدم الذي احرزوه وهذا يمنحهم التحسن الحاصل وبالاضافة الى ذلك فان التقويم المتواصل لبرنامج تدريبي للذكاء الانفعالي يجريه اعضاء الهيئة التدريسية يكون جوهريا للتحسن المتواصل اضافة الى ضمان اتقان النتائج النهائية المتحققة من التعلم وباستطاعة التقويمات المحكمة مراقبة الكفاءة الاجتماعية والانفعالية عند ارتباطها بالتعلم والمتابعة المتواصلة لنوعية الجودة.

تطبيقات تربوية (البرنامج التعليمي)

الأستاذ الفاضل.................................. المحترم

تحية طيبة.................

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تجريبية للتعرف على أثر برنامج تعليمي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى طفل الروضة، ونظرا لما تمتلكونه من خبرة ومعرفة يرجى الاطلاع على محتويات البرنامج وبيان آرائكم فيما يحتويه من خلال الإجابة على الأسئلة المحددة، علما أن الباحثة تعرف البرنامج مجموع الأنشطة والفعاليات المنظمة التي تستهدف إحداث تغير في سلوك المتدربين مما تنمي الذكاء الانفعالي.

إن الهدف العام للبرنامج هو تنمية الذكاء الانفعالي لدى طفل الروضة.

والأهداف السلوكية هي أن:

- يعبر عن مشاعره أمام الآخرين.
- يحل مشاكله بالاعتماد على عقله ومشاعره
- يثق بنفسه.
- يتمتع بالقدرة على تصحيح الخطأ الذي يقع فيه.
- ينظر إلى الحياة بتفاؤل.
- يتعامل مع الآخرين بمرونة.
- يرتاح عند تقديمه المساعدة للآخرين.
- يقنع الآخرين عندما يتحدث إليهم.
- يتمتع بمهارة كسب الأصدقاء.
- يفهم مشاعر زملائه.
- يتعلم من خبرات الآخرين.
- يتحمل الفشل برحابة صدر.
- يستطيع ضبط انفعاله في المواقف التي تثير انفعاله.
- يسامح الآخرين عندما يعترفون بالخطأ الذي ارتكبوه بحقه.
- يكون محب للاستطلاع.
- يعدل من سلوكه حسب الموقف الذي يوجد فيه.
- يحب الآخرين.
- يحل المشاكل التي تواجهه مهما كلفته من صعاب.
- يشعر بالسعادة لوجوده مع الآخرين.
- يظهر روح الدعابة والمرح بشكل متزن.

- يتعاطف مع أقرانه في أزماتهم.
- يتحلى بالأخلاق الفاضلة.
- يميز بين الطيب و الخبيث في سلوكه.
- يهتم بمشاعر الآخرين.
- لا يضيع وقته في الفشل الذي تعرض له.
- يؤثر بإقرانه في أقواله أو أفعاله.
- يعطف على الآخرين.
- يكون قادر على قيادة أقرانه.
- يتحمل المسؤولية في انجاز عمله المكلف به مهما كلفه من تعب.
- يشارك في الأعمال التي تعود بالفائدة للآخرين.

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الفاضل المحترم ....

بعد قراءة البرنامج يرجى الإجابة عن الأسئلة وإبداء الملاحظات.........

١- هل يحقق محتوى الجلسة الهدف العام للبرنامج؟ نعم.............كلا..........

٢- هل يحقق محتوى الجلسة الأهداف السلوكية ؟ نعم.................كلا..............

٣- هل يتفق محتوى الجلسة مع الزمن التقريبي للبرنامج (٢٠) دقيقة؟ نعم......كلا........

٤- هل توجد أية ملاحظات أو تعديل للأهداف السلوكية أو المحتوى أو الوقت ؟ يمكن ذكره...........

رقم الجلسة ١ عنوان الجلسة الغضب

الغضب- هو إثارة عاطفية تبدأ بحماس قوي أو بتعبير حركي أو لفظي أو عدواني.

محتوى الجلسة:

- تعرض الباحثة صورة طفل في حالة غضب.
- تذكر الباحثة مرادفات الغضب (مخيف- غير محبوب- شرير- غير جميل- عنيد- مجنون- سيء - حقود).
- تسال الباحثة الأطفال ماذا نشعر عندما نغضب؟
- تذكر الباحثة مشاعر الغضب..........
- توضح الباحثة أسباب الغضب..........
- توضح الباحثة كيفية التعامل مع الغضب.

المواقف:

المعلمة- صباح الخير يا أطفال.

الأطفال- صباح الخير.

تبادر المعلمة بعرض صورة طفل في حالة غضب

المعلمة- هذه صورة طفل غضبان ، هل تستطيعون وصف هذا الطفل ؟

الأطفال- زعلان- غير جميل- شرير – عنيد – مجنون – حقود- مخيف- غير محبوب – سيء.

المعلمة – نعم . هذا الطفل ، يشعر بالغضب، ولكن عندما نغضب ، هناك احساس نود القيام به ، هل تعرفون ما هو؟

طفل١- عندما اغضب ، أحس بالرغبة في أن البط واصرخ!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

طفل٢-عندما اغضب أود أن أدوس الكرة الأرضية بقوة، فيهتز العالم كله ويعرف مدى غضبي!!!!!!!!!!!!

طفل٣- عندما اغضب، اركض ، واركض من دون توقف............

المعلمة – نعم كل واحد منا يشعر بالغضب، لكن هل تعرفون ما الذي يثير غضبك؟

طفل١- اشعر بالغضب ،عندما يسخر احد مني.

طفل٢- اشعر بالغضب عندما يهدم احدهم قصر الرمل الذي بنيته.

طفل٣- اشعر بالغضب عندما يصرخون في وجهي بسبب عمل لم أقم به.

المعلمة – إن الشعور بالغضب ليس أمرا سيئا، لكن الأمر السيئ أن يطال الغضب الآخرين بالأذى.

الأطفال- ماذا نفعل عندما نشعر بالغضب؟

المعلمة- تذكر كل الأمور التي تجعلك تشعر بالراحة والهدوء، وخذ نفسا عميقا، ثم اخرج الهواء من رئتك، ومعه سيخرج كل غضبك.......

الأطفال – هكذا شهيق.................. زفير............

المعلمة – نعم وهناك طريقة أخرى ، اذهب الي مكانك المفضل وأبقى هناك إلى أن تهدأ.

الأطفال- وماذا أيضا؟

المعلمة- اخبر اقرب الناس إليك عن مشاكلك.

الأطفال- وماذا أيضا؟

المعلمة- حاول أن تتذكر شيء يضحكك ، فتنسى الغضب....

الأطفال- شكرا ست.

المعلمة – تعالوا نعلق صورة الغضب على اللوحة.

يبدأ الأطفال تعليق صورة الغضب

رقم الجلسة ٢ عنوان الجلسة الحزن

الحزن : هو شعور لا نكون إزاءه سعداء .

محتوى الجلسة:

- تعرض الباحثة صورة طفل في حالة حزن.
- تذكر الباحثة مرادفات الحزن (غير سعيد- حزين- غير جميل- مكروه- يشعر بالألم- نعسان - مهمل).
- تسال الباحثة الأطفال ماذا نشعر عندما نحزن؟
- تذكر الباحثة مشاعر الحزن...........
- توضح الباحثة أسباب الحزن...............
- توضح الباحثة كيفية التعامل مع الحزن.........

المواقف

المعلمة- صباح الخير يا أطفال.

الأطفال- صباح الخير

تبادر المعلمة بعرض صورة طفل في حالة حزن

المعلمة- هذه صورة طفل حزين ، هل تستطيعون وصف هذا الطفل ؟

الأطفال- غير سعيد- حزين- غير جميل- مكروه- يشعر بالألم- نعسان – مهمل.

المعلمة – نعم . هذا الطفل ، يشعر بالحزن، ولكن عندما نحزن ، هناك إحساس نود القيام به، هل تعرفون ما هو؟

طفل١- عندما اشعر بالحزن يخيل الي إن شخصا ما اخذ كل الألوان من حولي بعيدا فصار كل شيء رماديا.......حزينا..........مظلما.

طفل٢- عندما اشعر بالحزن، اريد ان ابكي، وابكي وابكي...........حتى تفيض دموعي.........نهرا من الأحزان.

طفل٣- عندما اشعر بالحزن، أتسلل إلى فراشي ، واشد الغطاء فوق راسي ، وأبقى مستلقيا هناك حتى يزول الحزن من عالمي.

المعلمة – نعم كل واحد منا يشعر بالحزن، لكن هل تعرفون ما الذي يثير حزنك؟

طفل١- اشعر بالحزن، عندما يتجادل أبي وأمي ويرتفع صوتهما.

طفل٢- اشعر بالحزن، عندما أصاب بمرض ، وأبقى مستلقيا في الفراش.

طفل٣- اشعر بالحزن، عندما يموت شخص أو حيوان أحبه.

المعلمة – إن الشعور بالحزن أمر طبيعي، لكن الأمر السيئ أن يطال الشعور بالحزن.

الأطفال- ماذا نفعل عندما نشعر بالحزن؟
المعلمة - اخبر شخصا تحبه عن حزنك.
الأطفال- وماذا أيضا؟
المعلمة- شارك الآخرين في مشاكلهم.
الأطفال- وماذا أيضا ؟
المعلمة- رفه عن نفسك، من خلال الجلوس في مغطس الماء.
الأطفال- وماذا أيضا؟
المعلمة- استمع إلى الموسيقى المفضلة لديك.
الأطفال- وماذا أيضا؟
المعلمة- اجلس مع والديك، حتى لو لم تتحدث عن سبب حزنك .
الأطفال- وماذا أيضا؟
المعلمة- إن الشعور المحبب الذي يخفف الحزن لدى كل إنسان هو عندما يحس بان كل شيء على ما يرام، حاول أن تتذكر شيء يضحكك، فتنسى الحزن....
الأطفال- شكرا ست.
المعلمة - تعالوا نعلق صورة الحزن على اللوحة.

يبدأ الأطفال تعليق صورة الحزن

عنوان الجلسة **الفرح** **رقم الجلسة ٣**

الفرح هو شعور نكون إزاءه سعداء مع أنفسنا أو مع من نتعامل معهم.

محتوى الجلسة:

- تعرض الباحثة صورة طفل في حالة فرح.
- تذكر الباحثة مرادفات الفرح (مبتسم- محبوب - جميل - شاطر- يحب اللعب - قوي).
- تسال الباحثة الأطفال ماذا نشعر عندما نفرح؟
- تذكر الباحثة مشاعر الفرح.................
- توضح الباحثة أسباب الفرح.
- توضح الباحثة كيفية التعامل مع الفرح..............

المواقف

المعلمة- صباح الخير يا أطفال.
الأطفال- صباح الخير.

تبادر المعلمة بعرض صورة طفل في حالة فرح

المعلمة- هذه صورة طفل فرحان، هل تستطيعون وصف هذا الطفل ؟

الأطفال- مبتسم- محبوب - جميل - شاطر- يحب اللعب - قوي.

المعلمة - نعم . هذا الطفل يشعر بالفرح، ولكن عندما نفرح ، هناك إحساس نود القيام به، هل تعرفون ما هو؟

طفل١- عندما اشعر بالفرح، يغمرني النشاط، كأنني أطير فوق الأرض.

طفل٢- عندما اشعر بالفرح، يصبح وجهي بشوشا وباسما، ويبدو كل شيء حولي رائعا.

طفل٣- عندما اشعر بالفرح، اضحك ، واغرق في الضحك إلى درجة تؤلمني بطني.

المعلمة - نعم كل واحد منا يشعر بالفرح، لكن هل تعرفون ما الذي يثير فرحك؟

طفل١- اشعر بالفرح، عندما العب مع رفاقي.

طفل٢- اشعر بالفرح، عندما يصطحبني والدي في رحلة.

طفل٣- اشعر بالفرح، عندما أساعد والدي.

المعلمة - إن الشعور بالفرح يمنح الإنسان الصبر، ويساعده على التقليل من الغضب بسبب مشكلات صغيرة.

الأطفال - وماذا أيضا؟

المعلمة- إن الشعور بالفرح يجعل الإنسان لطيفا مع الآخرين فيهتم بهم كثيرا.

الأطفال- كم هو جميل ان ندخل الفرح إلى قلوب الآخرين.

المعلمة- إن الشعور بالفرح إحساس رائع يجعلك مرتاح وراضي عن نفسك.

الأطفال- شكرا ست.

المعلمة - تعالوا نعلق صورة الفرح على اللوحة.

يبدأ الأطفال تعليق صورة الفرح

عنوان الجلسة الخوف رقم الجلسة ٤

الخوف توقع خطر أو حدث غير سار وهذا التوقع قد يرتبط بحيوان مفترس أو سيارة مسرعة أو غيرها.

محتوى الجلسة:

- تعرض الباحثة صورة طفل في حالة خوف.
- تذكر الباحثة مرادفات الخوف (قلق- جامد - يرتعش- ضعيف).
- تسال الباحثة الأطفال ماذا نشعر عندما نخاف؟
- تذكر الباحثة مشاعر الخوف.
- توضح الباحثة أسباب الخوف.
- توضح الباحثة كيفية التعامل مع الخوف.

المواقف

المعلمة- صباح الخير يا أطفال.

الأطفال- صباح الخير.

تبادر المعلمة بعرض صورة طفل في حالة خوف

المعلمة- هذه صورة طفل خائف ، هل تستطيعون وصف هذا الطفل ؟

الأطفال- قلق- جامد – يرتعش- ضعيف.

المعلمة - نعم . هذا الطفل يشعر بالخوف ولكن عندما نخاف، هناك إحساس نود القيام به، هل تعرفون ما هو؟

طفل١- عندما اشعر بالخوف، يمكنني أن اسمع دقات قلبي، الذي يخفق بسرعة وقوة.

طفل٢- عندما اشعر بالخوف، يهتز جسمي بكامله ويرتجف، ويقف شعري وينتصب .

طفل٣- عندما اشعر بالخوف، أود أن اجري سريعا لاختبئ في مكان يشعرني بالأمان.

المعلمة - نعم كل واحد منا يشعر بالخوف، لكن هل تعرفون ما الذي يثير خوفك؟

طفل١- اشعر بالخوف، من الأشخاص الذين يرفعون صوتهم في وجهي.

طفل٢- اشعر بالخوف، عندما أكون وحيدا في الليل.

طفل ٣- اشعر بالخوف من الحشرات والعناكب.

المعلمة - إن الشعور بالخوف، يساعدنا على الابتعاد عن الخطر ، ويجعلنا نصرخ طلبا للنجدة.

الأطفال- ماذا نفعل عندما نشعر بالخوف؟

المعلمة-تتحدث مع شخص يمكنه أن يفهمك بان الشيء الذي يخفيك كثيرا قد لا يكون مخيفا.

الأطفال- شكرا ست.

المعلمة – تعالوا نعلق صورة الخوف على اللوحة.

يبدأ الأطفال تعليق صورة الخوف

تدريب عملي:

فكر معي!
س/ ما الظروف التي اثارت انفعالاتك ؟ ....
س/ كيف اثرت عليك هذه المشاعر ؟ ....
س/ كيف تمت ادارة انفعالاتك ؟ ....
س / هل تستطيع التعبير عن مشاعرك امام الاخرين ؟ ....

المصادر

أولا: المصادر العربية

١- الابراهيم، عبد الرحمن حسن ومحمد جمال الدين عبد الحميد (١٩٩٥). محددات المناخ المدرسي بالمدرسة القطرية وعلاقتها بكل من الرضا الوظيفي للمعلمين وإنتاجية المدرسة، **قطر، جامعة قطر، حولية كلية التربية، ع.(١٢).**

٢- ابراهيم ، نجلاء محمد علي (٢٠٠٨). **الذكاء الوجداني وعلاقته بمصدر الضبط لطفل الروضة**، جامعة القاهرة، كلية رياض الأطفال (أطروحة دكتوراه).

٣- أبو شعيرة، خالد وآخرون (٢٠٠٧). **التربية الأسس والتحديات**، عمان، ط (١)، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

٤- أبو عواد، فريال (٢٠٠٩). البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأونرا) في الأردن، **دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد.(٢٥)، ع.(٣+٤).**

٥- أبو سعد، احمد عبد اللطيف (٢٠١٠). الفرق في الشعور بالوحدة والتوجه الحياتي بين المتزوجين والعازبين والأرامل من مستويات اقتصادية مختلفة، دمشق، **مجلة جامعة دمشق، المجلد.(٢٦)، ع . (٣).**

٦- أبو غالي، عطاف محمود ونادرة غازي بسيسو (٢٠٠٩). التوافق المهني وعلاقته بأساليب إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، فلسطين، **مجلة الجامعة الإسلامية، (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد. (١٧)، ع. (٢).**

٧- أبو ندا، سامية خميس (٢٠٠٧). **تحليل علاقة بعض المتغيرات وانماط القيادة بالالتزام التنظيمي والشعور بالعدالة التنظيمية- دراسة ميدانية على الوزارات الفلسطينية في قطاع غزة**، فلسطين، الجامعة الإسلامية بغزة، عمادة الدراسات العليا ، كلية التربية (رسالة ماجستير).

٨- أسعد، وليد أحمد (٢٠٠٨). **الإدارة التعليمية**، عمان، ط١، مكتبة المجتمع العربي.

٩- ال كاسي، عبد الله بن علي بن معيض (٢٠١٠). **الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في مجال اكتشاف ورعاية الموهوبين في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (أطروحة دكتوراه).

١٠- أمين ، فاتن (٢٠٠٦). **أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من الجنسين وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية في المرحلة العمرية من (١٣-١٧ سنه)** ، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة (أطروحة دكتوراه).

١١- باصويل، أمل بنت احمد بن عبد الله (٢٠٠٩). **التوافق الزواجي وعلاقته بالإشباع المتوقع والفعلي للحاجات العاطفية المتبادلة بين الزوجين**، الرياض، جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية (رسالة ماجستير).

١٢- بخاري، نبيلة بنت محمد أمين أكرم (٢٠٠٧). **الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية والمستوى التعليمي للوالدين لدى عينة من طالبات جامعة الطائف**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

١٣- البرعي، رجاء محمد علي (٢٠٠٥). **أبعاد الذكاء العاطفي على السلوك القيادي دراسة تطبيقية على عينة من المشرفات التربويات والإداريات بمكتب التوجيه التربوي بمحافظة جدة**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

١٤- البدري، طارق عبد الحميد (٢٠٠٢). **الإدارة التعليمية ومفاهيمها**، عمان، ط (١)، دار الفكر للطباعة والنشر.

١٥-بترحنا، آمال (٢٠٠٣). **تأثير الصراع على الرضا الوظيفي في الأجهزة الحكومية في مصر**، جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية (رسالة ماجستير).

١٦-بدر، حامد (١٩٨٣). الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والعاملين بكلية التجارة والاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة الكويت، الكويت، **مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد .(١١) ، ع.(٣).**

١٧- بركات، زياد (٢٠٠٦). الاتجاه نحو الالتزام الديني وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، **مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد.(٢)، ع. (٢).**

١٨- بركات، آسيا بنت علي راجح (٢٠٠٠). **العلاقة بين اساليب المعاملة الوالدية والاكتئاب لدى بعض المراهقين والمراهقات المراجعين لمستشفى الصحة النفسية بالطائف**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

١٩- البلهان، عيسى (٢٠٠٨).الاختيار الزواجي حسب مدركات الشباب الكويتيين والشباب الأمريكيين، الرياض، **مجلة جامعة أم القرى، المجلد. (٢٠)، ع.(١).**

٢٠- البنا، إسعاد عبد العظيم (٢٠٠٨).علاقة الذكاء الوجداني بأساليب إدارة الصراع لدى طلبة الجامعة، جامعة المنصورة، **مجلة بحوث التربية النوعية، ع. (١٢).**

٢١- بنتن، طلعت سالم شربيني (٢٠٠٨). **القيادة التربوية وأثرها في رفع الكفاية الإنتاجية**، الجامعة الأمريكية- لندن، كلية التربية (أطروحة دكتوراه).

٢٢- بني خالد، محمد (٢٠١٠). التكيف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة ال البيت، فلسطين، **مجلة جامعة النجاح الوطنية، المجلد. (٢٤)، ع.(٢).**

٢٣-البياتي، رنا رفعت شوكت (٢٠٠٦). **مفهوم الذات وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة المتوسطة**، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات (رسالة ماجستير).

٢٤-التميمي، عواد جاسم (٢٠٠٩). **المنهج وتحليل الكتاب**، بغداد، مطبعة دار الحوراء للطباعة والنشر.

٢٥- التميمي،امل ابراهيم عبد الخالق(٢٠٠٨).**تقنين اختبار ايزنك للذكاء**،جامعة بغداد ،كلية التربية / ابن الهيثم(أطروحة دكتوراه).

٢٦-التميمي، عواد جاسم (٢٠٠٥). **الكفايات دليل للعاملين في ميدان التربية والتعليم**، بغداد، وزارة التربية، الشركة العامة لإنتاج المستلزمات التربوية، مطبعة/ ١.

٢٧-تونسي، عديلة حسن طاهر(٢٠٠٢). **القلق والاكتئاب لدى عينة من المطلقات وغير المطلقات في مدينة مكة المكرمة**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

٢٨-الثنيان،احمد بن عبد الله عبد العزيز (٢٠٠٩). **جودة الحياة وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الجامعية** ، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (أطروحة دكتوراه).

٢٩-جاد، منى محمد علي(٢٠٠٩). **التربية البيئية في الطفولة المبكرة وتطبيقاتها** ، عمان، ط (١٣) ، دار المسيرة للطباعة والنشر.

٣٠- جبريل ، موسى وآخرون (٢٠٠٩). **التكيف ورعاية الصحة النفسية**، القاهرة، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

٣١- جف، جونز(٢٠٠٦). **المهارات الإدارية في المدارس مرجع للقيادات الإدارية**، ترجمة نهير منصور نصر الله وفواز فتح الله الرامبني، غزة، دار الكتاب الجامعي.

٣٢- الجبوري، ظاهر حسن هادي،(٢٠٠٢). **التحصيل الدراسي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية**، جامعة القادسية، كلية الآداب (رسالة ماجستير) .

٣٣- الجهني، سميرة بنت سالم بن عياد (٢٠٠٨). **عدم الاستقرار الأسري في المجتمع السعودي وعلاقته بادراك الزوجين للمسؤوليات الأسرية_دراسة مقارنة)**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية للاقتصاد المنزلي (رسالة ماجستير).

٣٤- الجهني، عبد الله مسعود غيث (٢٠١٠). **بعض سمات الشخصية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديري المدارس بمدينة مكة المكرمة**، الرياض، جامعة الملك عبد العزيز، برنامج ماجستير الإدارة التربوية (رسالة ماجستير).

٣٥- جواد، زينب حميد مجيد (٢٠٠٠). **أساليب التنشئة الاجتماعية الشائعة للأطفال (الإناث) في الأسرة والروضة- دراسة مقارنة**، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات (رسالة ماجستير).

٣٦- جودة، سهير حسين سليم (٢٠٠٩). **برنامج ارشادي مقترح لتعزيز التوافق الزواجي عن طريق فنيات الحوار،** فلسطين، الجامعة الإسلامية بغزة، عمادة الدراسات العليا ، كلية التربية (رسالة ماجستير).

٣٧- حجاج، خليل جعفر (٢٠٠٧). الرضا الوظيفي لدى موظفي وزارة الحكم المحلي الفلسطينية، فلسطين، **مجلة الجامعة الإسلامية، (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد. (١٥)، ع. (٢).**

٣٨-حجي، أحمد إسماعيل (٢٠٠٠). **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٣٩- الحداد، يوسف عمر (٢٠٠٣). **وعي طلبة الجامعة الإسلامية الجدد بقيم الحياة الزوجية الإسلامية ودور التربية في تنميته**، فلسطين، الجامعة الإسلامية بغزة، عمادة الدراسات العليا، كلية التربية (رسالة ماجستير).

٤٠- الحربي، عبد الله بن محمد هادي (٢٠٠٩). **اساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بكل من التفاؤل والتشاؤم لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية بمنطقة جازان)**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

٤١- الحسانين، محمد (٢٠٠٣). المهارات الاجتماعية كدالة لكل من الجنس والاكتئاب وبعض المتغيرات النفسية الأخرى، *القاهرة* ، ***مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، المجلد ١٣ ، العدد ٢ ، ص ص ، ١٩٥-٢٢٥ .***

٤٢- حكيم ،عبد الحميد بن عبد المجيد (٢٠٠٩). **الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام ومعلمي الفئات الخاصة من الجنسين دراسة مقارنة**، جامعة أم القرى ، الكلية الجامعية.

٤٣- حمد، ليث كريم (٢٠٠٩). **الفكر التربوي الإسلامي في التعلم والتعليم والإرشاد**، جامعة ديالى، ط (١)، مطبعة فنون للطباعة والنشر.

٤٤- حميد، محمد عبد الله حسن (٢٠٠٤).**استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء**، كلية التربية، جامعة صنعاء (رسالة ماجستير).

٤٥- الحميضي،عبد العزيز بن محمد (٢٠٠٧). **عملية صنع القرارات وعلاقتها بالرضا الوظيفي: دراسة تطبيقية على العاملين في مجلس الشورى السعودي**، الرياض، كلية الدراسات العليا، العلوم الإدارية (رسالة ماجستير).

٤٦- الحميضي، احمد بن علي بن عبد الله (٢٠٠٤). **فاعلية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الاجتماعية (رسالة ماجستير).
٤٧- الحياني، صبري بردان (١٩٨٨). **مستوى التحصيل الدراسي وعلاقته بالتوافق لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي**، بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد (رسالة ماجستير).
٤٨- الخالدي، أديب (٢٠٠١). **الصحة النفسية**، ليبيا، ط (١)، الدار العربية للنشر والتوزيع / المكتبة الجامعية- غريان.
٤٩- الخالدي، أديب وخلف، ياسين احمد (١٩٨٨). العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي واتجاهات الآباء في التنشئة لدى طلبة المرحلة المتوسطة، بغداد، **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع. (١٦)** ، مطبعة الجامعة المستنصرية .
٥٠- الخالدي، حمد بن محمد بن مهدي (٢٠٠٨). **أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم** ، الرياض، كلية الدراسات العليا، العلوم الإدارية (رسالة ماجستير).
٥١-الخفاف، إيمان عباس علي وعباس علوان داود (٢٠٠٨). الثقة بالنفس وعلاقتها بالاتجاه نحو المرأة، بغداد، جامعة بغداد، مركز العلوم النفسية، **مجلة العلوم النفسية، ع.(١٣)**.
٥٢-الخفاف، إيمان عباس علي (٢٠٠٩). **الذكاء العاطفي**، بغداد ، ط (١) ، مكتبة الدار العربية للعلوم .
٥٣- الخفاف، إيمان عباس علي وهناء رجب حسن (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق برنامج متكامل**، عمان ، ط (١)، دار المناهج للنشر والتوزيع.
٥٤-الخفاف، إيمان عباس علي وأشواق صبر ناصر(٢٠٠٩). الذكاء المتعدد لدى طلبة المرحلة المتوسطة، الجامعة المستنصرية، بغداد ، **مجلة حولية أبحاث الذكاء، ع.(٦)**.
٥٥-الخفاف، إيمان عباس علي (٢٠١٠). **اللعب استراتيجيات تعليم حديثة**، عمان، ط (١) ، دار المناهج للنشر و التوزيع.
٥٦- الخفاف، إيمان عباس علي(٢٠١٠). بناء اختبار مفهوم الذات لدى أطفال الرياض، بغداد، **مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد. (١٧)، ع. (٦٨)**.
٥٧- الخفاف، إيمان عباس علي (٢٠١١). **الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي**، عمان، ط (١)، دار المناهج للنشر والتوزيع.
٥٨- الخفاف، إيمان عباس علي (٢٠١١). **الملف التدريبي الشامل للطفل غير العادي**، عمان، ط (١)، دار المناهج للنشر والتوزيع.

٥٩- الخليفي ، حنان بنت ناصر صالح (٢٠٠٩). **الرضا الوظيفي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

٦٠- خوج، حنان بنت اسعد محمد (٢٠٠٢). **الخجل وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

٦١- الخيري، حسن بن حسين بن عطاس (٢٠٠٨). **الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث والقنفذة**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

٦٢- الخيري، طلال بن عقيل بن عطاس (٢٠٠٩). **تفعيل التربية الإعلامية في المرحلة الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (أطروحة دكتوراه).

٦٣- الداهري، صالح حسن وناظم هاشم ذياب (ب.ت) . **الشخصية والصحة النفسية**، بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر.

٦٤- دروزة، أفنان نظير(٢٠٠٧). العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات أخرى ذات علاقة، فلسطين، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد. (١٥)، ع. (١).**

٦٥- الدوري، قيس ابراهيم (١٩٨٨). **علم التشريح**، الموصل، ط (٢)، دار الكتب للطباعة والنشر.

٦٦- الدعدعي، غزلان شمسي محمد (٢٠٠٩). **الضغوط النفسية والأسرية والتوافق الأسري والزواجي لدى عينة من آباء وأمهات الأطفال المعاقين تبعا لنوع ودرجة الإعاقة وبعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

٦٧-الدعيلج، إبراهيم بن عبد العزيز(٢٠٠٩). **الإدارة العامة والإدارة التربوية**، عمان، ط (١)، دار الرواد للنشر والتوزيع.

٦٨- الذهبي، فردوس جبار سهر(٢٠٠٨). **انماط السلوك القيادي السائدة لمديري المدارس الاعدادية في ضوء انموذج الشبكة الادارية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية**، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الاساسية (رسالة ماجستير).

٦٩- ربيع، هادي مشعان (٢٠٠٨). **علم النفس الإداري**، عمان، ط (١)، مكتبة المجتمع العربي.

٧٠- الربيعي، تمارة عبد الرزاق عطية السلمان (٢٠٠٣). **خبرات الطفولة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية** ، بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن الهيثم (رسالة ماجستير).

٧١- الزبيدي،سالم عبد الله علي (٢٠٠٩). **تقدير الذات ووجهة الضبط لدى الطلاب المحرومين وغير المحرومين من الوالدين بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

٧٢- زكري، نوال بنت محمد عبد الله (٢٠٠٨). **ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

٧٣-الزهراني، سلطان بن عاشور بن علي (٢٠٠٩). **التفضيل المهني واتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الكليات المهنية بمحافظة جدة**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

٧٤- زهران، حامد عبد السلام (ب.ت). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، القاهرة، ط (٢)، عالم الكتب للطباعة والنشر.

٧٥- الزهراني، نورة بنت عطية بن راشد (٢٠٠٨). **علاقة النمط القيادي لمديرات المدارس بالروح المعنوية لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

٧٦- الزيات، عطاف محمد (٢٠٠٣). **الثقة بالذات لدى طلبة الصفوف السابع والثامن والتاسع في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس في فلسطين خلال انتفاضة الأقصى**، فلسطين، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، كلية الدراسات العليا (رسالة ماجستير).

٧٧- الزيات، ماهر مفلح وزيد سليمان العوادي (٢٠٠٩). اثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد (١٧)، ع.(٢).**

٧٨- سالم، رائدة خليل (٢٠١٠). **المدرسة والمجتمع**، عمان الطبعة العربية الأولى، مكتبة المجتمع العربي.

٧٩- سالم، رفقة خليف سالم (٢٠٠٠). **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية المجتمع في الأردن**، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية (أطروحة دكتوراه).

٨٠- سباعنة، شوكت سليمان الشريدة(١٩٩٩). **الثقة بالنفس والنمط القيادي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين**، فلسطين، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، كلية الدراسات العليا (رسالة ماجستير).

٨١- السبعاوي، فضيلة عرفات محمد (٢٠٠٧). قلق المستقبل وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسي، الموصل، جامعة الموصل ، **مجلة كلية التربية / جامعة الموصل**.

٨٢- السبيعي، منال بنت مهنا (٢٠٠٦). **الشعور بالسعادة وعلاقته بكل من الرضا عن الحياة والتفاؤل ووجهة الضبط لدى المتزوجات وغير المتزوجات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية**، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود، كلية العلوم الاجتماعية (رسالة ماجستير).

٨٣- سرحان،عبير ابراهيم (١٩٩٦). **العلاقة بين مفهوم الذات ومركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية**، فلسطين، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، كلية التربية (رسالة ماجستير).

٨٤- السفياني، فاطمة بنت عليان (٢٠٠٩). **الاتصال التنظيمي وعلاقته بأسلوب إدارة الصراع كما يدركها منسوبو إدارة التربية والتعليم للبنات بمحافظة جدة**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

٨٥- السقاف، منال بنت محمد بن عمر(٢٠٠٩). **الثقة بالنفس وانفعال الغضب لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة وجامعة أم القرى بمكة المكرمة**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

٨٦- سلامة، انتصار محمد طه (٢٠٠٣). **مستوى الانتماء المهني والرضا الوظيفي والعلاقة بينهما لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية**، فلسطين، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، كلية الدراسات العليا (رسالة ماجستير).

٨٧- السلمي، إيناس بنت احمد علي(٢٠٠٨). **الدور الاقتصادي لربة الأسرة العاملة السعودية وعلاقته بالتوافق الزواجي**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية للاقتصاد المنزلي (رسالة ماجستير).

٨٨- سمكري، أزهار ياسين (٢٠٠٩). **الرضا الزواجي وأثره على بعض جوانب الصحة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية لدى عينة من المتزوجات في منطقة مكة المكرمة**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

٨٩- السهلي، مبارك بن بطيحان فهد (٢٠٠٨). **المشاركة في اتخاذ القرار وأثرها على الحد من مقاومة التغيير (دراسة ميدانية مطبقة على الأجهزة الحكومية بمدينة الرياض)**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

٩٠- السواط، وصل الله بن عبد الله حمدان (٢٠٠٨). **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف دراسة شبه تجريبية**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (أطروحة دكتوراه).

٩١- الشافعي، فداء سالم محمد (١٩٩٨). **علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية**، فلسطين، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، كلية الدراسات العليا (رسالة ماجستير).

٩٢- الشاوي، سعاد سبتي عبود (١٩٩٩). **اثر أسلوب (الإرشاد وقت الفراغ) في خفض قلق المستقبل لدى بنات دور الدولة**، الجامعة المستنصرية، كلية التربية (أطروحة دكتوراه).

٩٣- شروجر، سيدني (١٩٩٠). **مقياس الثقة بالنفس**، ترجمة عادل عبد الله محمد، جامعة الزقازيق، كلية التربية.

٩٤- الشريف، طلال عبد الملك (٢٠٠٤). **الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرمة**، الرياض، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الإدارية (رسالة ماجستير).

٩٥- الشمري، أحلام جبار عبد الله (٢٠٠٣). **السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة بغداد دراسة مقارنة**، بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات (رسالة ماجستير).

٩٦-الشمري، عمار عبد علي حسن (٢٠٠٧). **الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالثقة الاجتماعية المتبادلة**، الجامعة المستنصرية، كلية الاداب (رسالة ماجستير).

٩٧-الشهري، سلطان بن حسن عبد الرحمن (٢٠٠٨). **المناخ التنظيمي وأساليب إدارة الصراع في المدارس الثانوية بالطائف والعلاقة بينهما من وجهة نظر المديرين والمعلمين**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

٩٨-الشهري، عبد الله بن علي ابو عراد (٢٠٠٤). **مستوى الرضا عن العمل الإرشادي لدى مرشدي المرحلة الابتدائية المتخصصين وغير المتخصصين بمدينة مكة المكرمة**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

٩٩-الشهري، محمد علي أحمد (٢٠٠٩). **التربية الوجدانية للطفل وتطبيقاته في المدرسة الابتدائية**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

١٠٠-الصاعدي، ليلى بنت سعد بن سعيد (٢٠٠٧). **التفوق والموهبة والإبداع واتخاذ القرار**، عمان، ط١، دار الحامد للنشر والتوزيع.

١٠١-صالح، سعد هادي (٢٠٠٥). **أساليب المعاملة الوالدية للأطفال المتفوقين وأقرانهم المتخلفين عقلياً**، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الاساسية (رسالة ماجستير).

١٠٢-الصبان، عبير محمد (٢٠٠٧). التوافق الزواجي في ضوء بعض سمات الشخصية لدى عينة من الزوجات السعوديات في مكة المكرمة، **المؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز الارشاد النفسي- جامعة عين شمس/الارشاد النفسي من اجل التنمية في ظل الجودة الشاملة (توجهات مستقبلية) من ٨-٩ ديسمبر٢٠٠٧.**

١٠٣-الصنعاني، عبده سعيد محمد احمد (٢٠٠٩) .**العلاقة بين الاغتراب النفسي وأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلبة المعاقين سمعيا في المرحلة الثانوية**، اليمن، جامعة تعز، نيابة الدراسات العليا والبحث العلمي، كلية التربية (رسالة ماجستير).

١٠٤- الصوفي، محمد عبد الله (١٩٩٨). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها طلاب المرحلة الثانوية، اليمن، مركز البحوث والتطوير التربوي، **مجلة البحوث والدراسات التربوية، ع. (١٣).**

١٠٥-الصميري، مجيد (١٩٧٩). **الزواج في الاسلام وانحراف المسلمين عنه**، بيروت، ط (١)، الدار الاسلامية.

١٠٦-الطرفي، جبار خضير عباس (٢٠٠٩). **العلاقة بين القلق والاداء في التربية العملية لدى طلبة كلية التربية الاساسية (جامعة ميسان)**، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الاساسية (رسالة ماجستير).

١٠٧- طلال، مدين نوري (٢٠٠٦). **علاقة القلق بالمرونة الفكرية لدى التلاميذ المعاقين بصريا)**، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الاساسية (رسالة ماجستير).

١٠٨-عالم، خالد احمد (٢٠٠٨). **درجة ممارسة القيادات التربوية في الادارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة لعملية اتخاذ القرار**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

١٠٩-العامر،عثمان بن صالح بن عبد المحسن (٢٠٠٠). معوقات التوافق بين الزوجين في ظل التحديات الثقافية المعاصرة للأسرة المسلمة، جامعة الإمارات العربية المتحدة، **مجلة كلية التربية، السنة الخامسة عشرة، ع.(١٧).**

١١٠-العامري، عبد الله (٢٠٠٩). **المعلم الناجح**، عمان، ط (١)، دار أسامة للطباعة والنشر.

١١١-عبد الغفار، عبد السلام (١٩٧٧). **التحصيل الدراسي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد (رسالة ماجستير).

١١٢-العبادي، هيفاء عبد الرحمن إبراهيم (٢٠٠٤). **أثر استخدام أسلوب التكرار والرسوم التوضيحية في السلوك التكيفي لتلاميذ التربية الخاصة وتحصيلهم في مادة العلوم العامة**،جامعة الموصل، كلية التربية (رسالة ماجستير).

١١٣-العبدلي، سعد بن حامد ال يحيى (٢٠٠٩). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والتوافق الزواجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين بمدينة مكة المكرمة**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

١١٤-عبوي، زيد منير (٢٠٠٧). **الإدارة واتجاهاتها المعاصرة وظائف المدير**، عمان، ط (١)، دار دجلة للطباعة والنشر.

١١٥-العتيبي، بندر بن محمد حسن الزيادي (٢٠٠٨). **اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

١١٦-العتيبي، نواف بن سفر مفلح (٢٠٠٨). **الانماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف التعليمية (دراسة ميدانية تحليلية)** ، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

١١٧- عثمان، أحمد محمد حسن (٢٠٠٢). **تقييم أساليب إدارة الصراعات التنظيمية بين مديري الإدارة الوسطي بشركات توزيع الغاز الطبيعي واتجاهات تطويرها**، القاهرة، رسالة عضوية، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية.

١١٨-عربيات، احمد عبد الحليم، عبد المهدي (٢٠٠١). **اثر برنامج إرشادي للتكيف مع الحياة الجامعية في الجامعات الأردنية**، الجامعة المستنصرية، كلية التربية (أطروحة دكتوراه).

١١٩-العرجان، جعفر فارس (٢٠٠٧). السلوك القيادي وعلاقته بمستوى التفكير الابتكاري لدى معلمي التربية الرياضية في مديرية التعليم الخاص في الاردن ، البحرين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد. (٨)، ع.(٤).**

١٢٠-العساف، ماجد حمدان (٢٠١١). **البيئة الصفية الآمنة**، عمان، ط١، مؤسسة الرواق للطباعة والنشر.

١٢١-العساف، جمال عبد الفتاح ورائد فخري أبو لطيفة (٢٠٠٩). **مناهج رياض الأطفال (رؤية معاصرة)**، عمان، ط (١)، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

١٢٢-علوان، علا حسين (٢٠٠٩). **الثقة بالنفس لدى أطفال الرياض وعلاقتها ببعض المتغيرات**، بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات (رسالة ماجستير).

١٢٣-العلوني، سعد مبارك سالم (٢٠٠٨). **فاعلية تقنيات الاسترخاء العضلي في تخفيض درجة القلق لدى عينة من المرضى المدمنين في مستشفى الأمل بجدة (دراسة إكلينيكية)**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

١٢٤-علي، حسام محمود زكي (٢٠٠٨). **الانهاك النفسي وعلاقته بالتوافق الزواجي وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من معلمي الفئات الخاصة بمحافظة المنيا**، جامعة المنيا، كلية التربية (رسالة ماجستير).

١٢٥-علي، خيرية علي محمد (٢٠١٠). **الذكاء الشخصي (الذاتي-الاجتماعي) وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والميول المهنية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بقسميها العلمي والأدبي بمدينة مكة المكرمة**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

١٢٦-العنزي، فرحان بن سالم بن ربيع (٢٠١٠). **دور اساليب التفكير ومعايير اختيار الشريك وبعض المتغيرات الديموغرافية في مستوى تحقيق التوافق الزواجي لدى عينة من المجتمع السعودي)**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (أطروحة دكتوراه).

١٢٧-العمران، هناء عبد الرحمن ابراهيم(٢٠٠٧). **الضغوط النفسية وعلاقتها بالتوافق الزواجي لدى عينة من طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية (رسالة ماجستير).

١٢٨-العمري، ايمن واخرون (٢٠٠٨). انماط القيادة والتكيف لدى العمداء في الجامعات الاردنية العامة، فلسطين، **مجلة جامعة النجاح، المجلد.(٢٢)، ع.(٦)**.

١٢٩-العنزي، سعود بن شايش (٢٠٠٣). **الثقة بالنفس ودافع الانجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

١٣٠-العنزي، فرحان بن سالم بن ربيع (٢٠٠٩). **دور أساليب التفكير ومعايير اختيار الشريك وبعض المتغيرات الديموغرافية في تحقيق مستوى التوافق الزواجي لدى عينة من المجتمع السعودي**، الرياض،، جامعة أم القرى، كلية التربية (أطروحة دكتوراه).

١٣١-العنزي، خالد بن الحميدي هدمول (٢٠١٠). **إدراك القبول- الرفض الوالدي والأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة الحدود الشمالية**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (أطروحة دكتوراه).

١٣٢-عياد، منى خالد محمود (٢٠٠٨). **أثر برنامج بالوسائط المتعددة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على اكتساب المفاهيم التكنولوجية وبقاء اثر التعلم لدى طالبات الصف السابع**

بغزة، فلسطين، الجامعة الإسلامية بغزة، عمادة الدراسات العليا ، كلية التربية (رسالة ماجستير).

١٣٣-عيسى، حسين (١٩٧٩). **الإسلام والمرأة**، بيروت، سلسلة كتاب الجيب، ع.(٣)، دار الكتاب الإسلامي.

١٣٤-الغامدي، آمنة محمد صالح الحكم (٢٠٠٩). **فاعلية استمارة التقويم المستمر للصف الرابع الابتدائي لمادة العلوم دراسة تقويمية لصدق المحتوى وفاعلية الاستخدام في ضوء الكفايات المهنية للمعلمات في مكة المكرمة**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

١٣٥-غباري، ثائر أحمد وخالد أبو شعيرة (٢٠١٠). **التكيف مشكلات وحلول**، عمان، ط (١)، مكتبة المجتمع العربي للطباعة والنشر.

١٣٦-الغرباوي، محمد عبد العزيز (٢٠٠٨). **التربية الصفية للمعلمين**، عمان، ط (١)، مكتبة المجتمع العربي.

١٣٧- فلاته، محمد ابراهيم قمر (٢٠٠٨). **التوافق الزواجي بين الوالدين وعلاقته بمفهوم الذات لدى الأبناء المراهقين بالمدينة المنورة**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (أطروحة دكتوراه).

١٣٨-فلمبان، إيناس فؤاد نواوي (٢٠٠٨). **الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

١٣٩-فهمي، مصطفى (١٩٦٧). **الصحة النفسية في الأسرة والمدرسة والمجتمع**، القاهرة، ط (٢)، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

١٤٠-القاروط، صادق سميح صادق(٢٠٠٦). **الجدية في العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية**، فلسطين، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، كلية الدراسات العليا (رسالة ماجستير).

١٤١-القاسم، جمال مثقال مصطفى (٢٠٠٠). **أساسيات صعوبات التعلم**، عمان، ط (١)، دار صفاء للطباعة والنشر.

١٤٢-القاضي، وفاء محمد أحيدان (٢٠٠٩). **قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة**، فلسطين، الجامعة الإسلامية بغزة، عمادة الدراسات العليا ، كلية التربية (رسالة ماجستير).

١٤٣-القحطاني، ربيع بن طاحوس (٢٠٠٣). **أنماط التنشئة الأسرية للأحداث المتعاطين للمخدرات دراسة تطبيقية على الأحداث المتعاطين للمخدرات الموقوفين بدار الملاحظة**

بمدينة الرياض، الرياض، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية،، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الاجتماعية، تأهيل ورعاية اجتماعية (رسالة ماجستير).

١٤٤-القرني، سالم بن عايض سعد (٢٠٠٨). **ممارسة مدير المدرسة الابتدائية لدوره في تحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمين في منطقة مكة المكرمة**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

١٤٥-القمش، مصطفى واخرون (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مفهوم تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الأردن، فلسطين، **مجلة جامعة النجاح، المجلد. (٢٢)، ع.(١).**

١٤٦-القيسي، خولة عبد الوهاب (١٩٩٨). **تطور مفهوم العدالة عند الطفل العراقي وعلاقته بأخذ الدور وأنماط المعاملة الوالدية**، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد (أطروحة دكتوراه).

١٤٧-كرميان، صلاح (٢٠٠٧). **سمات الشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى العاملين بصورة وقتية من الجالية العراقية في استراليا**، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمرك، كلية الآداب والتربية (أطروحة دكتوراه).

١٤٨-الكندي، مروج عادل خلف(٢٠٠١). **التكيف الاجتماعي لأطفال الأمهات العاملات وغير العاملات (دراسة مقارنة)**، بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات (رسالة ماجستير).

١٤٩-المحاميد، شاكر ومحمد السفاسفة (٢٠٠٧). قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات، جامعة البحرين، كلية التربية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد . (٨)، ع.(٣).**

١٥٠-محامدة، ندى عبد الرحيم (٢٠٠٥). **التربية البيئية لطفل الروضة**، عمان، ط.(١)، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

١٥١-مداح، سامية بنت صدقة حمزة (٢٠١٠). **فاعلية الأنشطة الاثرائية في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي الموهوبات بالمدارس الحكومية في مدينة مكة المكرمة**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

١٥٢-مردان نجم الدين وسلمى محمد علي المختار(١٩٩٠). **تاريخ رياض الأطفال وتطورها في الفكر التربوي**، بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مطبعة إعدادية ١ حزيران الصناعية.

١٥٣-مزعل، طيبة حسين (٢٠١٠). **التفكير الشمولي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات (رسالة ماجستير).

١٥٤-المسلم، بسامة خالد وزينب علي الجبر (١٩٩٤). الرضا الوظيفي والوضع الاجتماعي والاقتصادي لمعلمي المرحلة الابتدائية في الكويت، **قطر، جامعة قطر، حولية كلية التربية، ع.(١٠).**

١٥٥-المشيخي، غالب بن محمد علي (٢٠٠٩). **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (أطروحة دكتوراه).

١٥٦- المصدر، عبد العظيم سليمان(٢٠٠٨). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، فلسطين، **مجلة الجامعة الإسلامية، (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد. (١٦)، ع. (١).**

١٥٧-المعماري، بتول غزال سعيد (٢٠٠٠). **تعلق المراهقين بأصدقائهم وعلاقته بجنس المراهق وعمره وباحترام الذات ونمط المعاملة الوالدية**، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد (أطروحة دكتوراه).

١٥٨- مغربي، عمر بن عبد الله مصطفى (٢٠٠٧). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

١٥٩-المفرجي، سالم محمد (٢٠٠٨). **الثقة بالنفس وحب الاستطلاع ودافعية الابتكار لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (أطروحة دكتوراه).

١٦٠-المفرجي، مشهور بن امبارك بن شعيفان (٢٠١٠). **بناء مقياس مقنن للذكاء الانفعالي لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

١٦١-المنديل، خالد بن فيحان (٢٠٠٤). **المركزية واللامركزية في اتخاذ القرار وعلاقتها بالأداء الوظيفي - دراسة ميدانية على المؤسسات الإصلاحية بمدينة الرياض**، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الإدارية (رسالة ماجستير).

١٦٢- منصور، منيرة بنت منصور بن صالح (٢٠٠٥). **الخجل وعلاقته بوجهة الضبط (الداخلي- الخارجي) لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

١٦٣-المهداوي، عدنان محمود عباس (١٩٩٨). **علاقة الحاجات الإرشادية بأساليب المعاملة للطلبة المتميزين وأقرانهم ، جامعة بغداد**، كلية التربية ابن رشد (أطروحة دكتوراه) .

١٦٤-مهنا، إبراهيم عفيف إبراهيم (٢٠٠٦). **العلاقة بين تفويض السلطة وفاعلية اتخاذ القرارات في الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية**، فلسطين، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، كلية الدراسات العليا (رسالة ماجستير).

١٦٥- موسى، كمال ابراهيم (١٩٧٨). **القلق وعلاقته بالشخصية في مرحلة المراهقة**، القاهرة، دار النهضة العربية.

١٦٦-الموسوي، خديجة حيدر (١٩٩٤) . **دراسة مقارنة لمدى المسايرة بين طلاب المرحلة الإعدادية على وفق اساليب المعاملة الوالدية** ، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب، (رسالة ماجستير) .

١٦٧-الناجي، رمزي وعصام الصفدي (٢٠١٠). **علم وظائف الأعضاء**، عمان، الطبعة العربية، دار اليازوري للطباعة والنشر.

١٦٨-نصيرة، بونويقة (٢٠٠٧). **الرعاية الصحية للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة بالوسط الاسري (دراسة ميدانية بحي ١٠٠ مسكن بمدينة المسيلة)**، الجزائر، جامعة محمد بوضياف، كلية الاداب والعلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع والديمغرافيا (رسالة ماجستير).

١٦٩-النعيمي، محمد جياد ومحسن رزاق عبد العباس (١٩٩١). **مبادئ علم وظائف الأعضاء**، بغداد، مطبعة دار الحكمة للطباعة والنشر.

١٧٠- النعيمي، ليلى احمد عزت علي (١٩٩٩). **الثقة بالنفس والتكيف الاجتماعي المدرسي والتحصيل الدراسي للأطفال المساء إليهم وأقرانهم من غير المساء إليهم دراسة مقارنة**، بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية (أطروحة دكتوراه).

١٧١- النفيعي، فؤاد بن معتوق عبد الله (٢٠٠٩). **المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (أطروحة دكتوراه).

١٧٢-النمري، احمد معتوق (٢٠٠٩). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).

١٧٣-نور الهي، سوسن رشاد (٢٠٠٩). **علاقة الذكاء الوجداني بالاتجاهات الوالدية للتنشئة كما تدركها طالبات مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي بمدينة مكة المكرمة**، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (أطروحة دكتوراه).

١٧٤- النوشان، علي بن حمد بن سليمان (٢٠٠٣). **ضغوط العمل وأثرها على عملية اتخاذ القرارات**، الرياض، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الإدارية (رسالة ماجستير).

١٧٥- وطفة، علي اسعد وشهاب، علي جاسم (٢٠٠٠). السمات الديمقراطية للتنشئة الاجتماعية في المجتمع الكويتي المعاصر، الكويت، **مجلة جامعة دمشق، مجلد. (١٧)، ع.(١)،** مطبعة جامعة دمشق.

١٧٦- وهبه، هدى ابراهيم عبد الحميد (٢٠١٠). **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بأعراض الوحدة النفسية لدى المراهقين**، جامعة حلوان، كلية الآداب (رسالة ماجستير).

ثانيا: المصادر الأجنبية

177- Abraham,R. .(2000).The Role of Job Control as A Moderator of Emotional Dissonance and Emotional Intelligence –Outcome Relationships, ,**Journal of Psychology , Vol (134),N(2),P.169-85**

178- Abi Samra, N .2000 : The Relationship Between Emotion Intelligences and A Cadmic Achievement in Eleventh Graders. Available: tt://members Fortonecity. **Comdnadabsi research intell 2. html.p. 89.**

179- Amram,Y. & Alto,P. .(2007). The Seven Dimensions of Spiritual Intelligence : An Ecumenical, Grounded Theory . 115th **Annual Conference of the American Psychological Association, San Francisco,August,17-20.**

180- Bar-On,R .& Parker, J. D. A. (2000). **Emotional and Social Intelligence Insights from the Emotional Quotient Inventory** .Hand book , San Francisco, Josses-Bass

181- Bar -On, R. (2003) The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI)(1). **Psicothema ,18,Supl,13-25.**

182- Buzan,T.(2001) . **The Power of Spiritual Intelligence** .New York, Harper Collins Publishers LTD.

183- Connell, J. D J. (2000). The Science of Learning, Brain-Based Teaching, Integrating Multiple Intelligences and Emotional Intelligence , **Classroom leadership, Vol.(4), N.(3).**

184- Dulewicz, Y.& Higgs , M .(2000).).Emotional Intelligence :A review and Evaluation Study, **Journal of Menageries Psychology, Vol.(15).N.(4).**

185- Elmmering, R. & Goleman, D. (2003). Consortium for Emotional Intelligence in Organizations, **www. eiconsortium. org .**

186- Emmons, R., (2000).Is Spirituality an Intelligence? Motivation, Cognition and the Psychology of Ultimate Concern," International **Journal for the Psychology of Religion, Vol.10 (3) pp. 3-27.**

187- Gardner, H.(1983).**Frames of Mind :The Theory of Multiple Intelligence,** New York, Basic Books.

188- Golden,J.;Piedmont,R.;Ciarrocci,J. & Rodgerson,T.(2004) . Spirituality and Burnout : An Incremental Validity Study. **Journal of Psychology and Theology, Vol.(.32).**

189- Goldstein, R. Miklowitz, J., & Mullen, K. (2006). Social Skills Knowledge and Performance Among Adolescents With Bipolar Disorder. **Bipolar Disorders ,Vol.8 , pp.350-36.**

190- King,D.,B.(2007).The Spiritual Intelligence Project Extracting Cognitive Ability From the Psycho Spiritual, Realm/**http: //www.dbking.net/ spiritual intelligence.**

191- Nasel, D. (2004). **Spiritual Orientation in Relation to Spiritual Intelligence: A new Consideration of Traditional Christianity and New Age/Individualistic Spirituality**. *Doctoral Dissertation*, University of South Australia: Australia

192- Noble,K.(2000). **Spiritual Intelligence: Anew Frame of Mind** .Advanced Development, Vol.(9).

193- Riggio, R. (1990). Social Skills and Self-Esteem. **Personality and Individual Differences, Vol. 11, N. 8, pp. 799-804.**

194- Rutgerc, C., Engels, E. (2002). Parenting Practices, Social Skills and peer Relationships in Adolescence. **Journal of Social Behavior and Personality, Vol. 30, No. 1, pp. 3-18.**

195- Tekkeveettil, C.P. (2003). Now it's **SQ !http ://www .life positive. com /mind/evolution/iq-genius/intelligence.asp**

196- Tirri,K.;Nokelainen,P.; and Ubani,M.(2006). Conceptual Definition and Empirical Validation of the Spiritual Sensitivity Scale , **Journal of Empirical Theology, Vol.(19),N.(1),PP.37-62.**

197- Tucker, Mary ,L .& et .al (2000). Training Tomorrows Leaders: Enhancing the Emotional Intelligence of Business Graduates, **journal of Education for Business, Vol. (75),N.(6)P.331,7p,1**

198- Vaughan, F. (2002). What is Spiritual Intelligence? **Journal *of* Humanistic Psychology, Vol. (42).N. (2), 16-33**

199- Sisk, D.A&Torrance,E.P. (2001). **Spiritual Intelligence : Developing Higher Consciousness'**. Buffalo, N.Y., Creative Education Foundation Press.

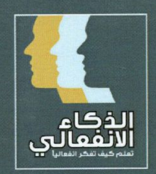
200- Wayne , L. P.(1985).A Study of Emotion : Developing Emotional Intelligence Self-Integration : Relating to Fear, Pain and Desire, Theory Structure of Reality ,Problem Solving Contraction ,Expansion Tuning in Coming out, Letting, **DAI,47.N.(I A).p3 -20.**

201- Wigglesworth.(2004) . Spiritual Intelligence and why it Matters.. **http://www.Consciouspursuits.com /.htm.**

202- Wilbur, K. (2001). **How Straight is the Spiritual Path? The Relation of Psychological and Spiritual Growth. In The eye of the Spirit: An Integral Vision for a world Gone Slightly Mad Boston**: Tambala

203- Zohar, D. & Marshall, I. (2000). **SQ: Connecting With Our Spiritual Intelligence**. New York: Bloomsbury.

204- Zohar, D. (2004) .SQ: The Ultimate Intelligence, **http://www.masterforum.com/archives/zohar/Zohar-precis.htm**



لعل من أهم المبررات لزيادة الاهتمام بالذكاء الانفعالي كونه يهتم بمعالجة الصراع والتناقض ما بين شعور الفرد وأفكاره، كما أنه يقدم نقداً عملياً لاختبارات الذكاء التقليدي من حيث أن واقع الحياة والنجاح في الحياة يتطلبان مهارات وقدرات انفعالية وشخصية واجتماعية أكثر من القدرات الأكاديمية والقدرات التي تقيسها اختبارات الذكاء التقليدي.

فإذا كان الذكاء العام هو القدرة على اكتساب المعرفة الأساسية واستخدامها في مواقف جديدة، فإن الذكاء الانفعالي هو الجسر الذي ييسر الوصول إلى النجاح في مجالات الحياة المختلفة. حيث يساعد الذكاء الانفعالي في: السيطرة على تقلبات الإداريين؛ وخلق فرص الكفاءة في العمل؛ وتحفيز الإبداع؛ وزيادة قبول القوى العاملة للتغييرات الجذرية؛ وتحسين ثقافة المؤسسات؛ وأخيرا في تقليل التقلبات لدى الهيئات.

يحوي هذا الكتاب اثنين وعشرين فصلا، تدرس الذكاء الانفعالي من مختلف جوانبه وهي على التوالي: التعريف بالذكاء الانفعالي؛ الذكاء الانفعالي والجهاز العصبي؛ الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق الزواجي؛ الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقيادة؛ الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية؛ الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية الذات؛ الذكاء الانفعالي وعلاقته بمركز الضبط؛ الذكاء الانفعالي وعلاقته بالثقة بالنفس؛ الذكاء الانفعالي وعلاقته بادارة الصراع؛ الذكاء الانفعالي وعلاقته بالموهبة؛ الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية؛ الذكاء الانفعالي وعلاقته بالذكاء المتعدد؛ الذكاء الانفعالي وعلاقته بقلق المستقبل؛ الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفايات المهنية؛ الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف؛ الذكاء الانفعالي وعلاقته بمفهوم الذات؛ الذكاء الانفعالي وعلاقته بالرضا الوظيفي؛ الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي؛ الذكاء الانفعالي وعلاقته بصعوبات التعلم؛ الذكاء الانفعالي وعلاقته باتخاذ القرار؛ الذكاء الانفعالي وعلاقته بالذكاء الروحي؛ وأخيراً برامج الذكاء الانفعالي.

الناشر

دار المناهج للنشر والتوزيع
Dar Al-Manahej Publishers

عمان-شارع الملك الحسين- عمارة الشركة المتحدة للتأمين
تلفاكس ٤٦٥٠٦٢٤ ص. ب ٢١٥٣٠٨ عمان ١١١٢٢ الأردن
www.daralmanahej.com